



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS–PROFLETRAS

**REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E INTERAÇÃO DISCURSIVA:
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO NO 9º ANO**

MÁRCIO LEANDRO SILVA

GUARABIRA - PB

2018

MÁRCIO LEANDRO SILVA

**REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E INTERAÇÃO DISCURSIVA:
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO NO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, na linha de Pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª Drª Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586r Silva, Márcio Leandro.
Referenciação, argumentatividade e interação discursiva:
[manuscrito] : uma experiência didática com o texto
dissertativo-argumentativo no 9º ano / Márcio Leandro Silva. -
2018.
164 p.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
*Orientação : Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de
Carvalho, Departamento de Letras - CH.*
1. Escrita. 2. Reescrita. 3. Dissertação. 4. Referenciação.
5. Progressão Textual. 6. Argumentação.

21. ed. CDD 401.41

MÁRCIO LEANDRO SILVA

**REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E INTERAÇÃO DISCURSIVA:
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O TEXTO DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVO NO 9º ANO**

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Oneida O. Dornellas de Carvalho

Profª Drª Oneida Oliveira Dornellas de Carvalho (UEPB/PROFLETRAS)
(Orientadora)

Edilma de Lucena Catanduba

Profª Drª Edilma de Lucena Catanduba (UEPB/PROFLETRAS)

Roseane Batista Feitosa Nicolau

Profª Drª Roseane Batista Feitosa Nicolau (UEPB)

À memória de meu pai, meu “Nezinho”,
por ter me ensinado para além das letras:
a ser um pai melhor, um irmão mais
fraterno, um esposo que compartilha, um
amigo verdadeiro; por ter, através de sua
sabedoria recheada de simplicidade e de
seus gestos solidários, ensinado-me que a
melhor escola é a vida e a aprendizagem
mais consistente advém dos grandes
exemplos; fazendo-me perceber que a
escola transmite os conhecimentos
sistematizados e a família nos ensina o
que fazer com eles; enfim, por ter me
ajudado, incondicionalmente, a ser quem
sou hoje!

AGRADECIMENTOS

Confesso que os vários desafios enfrentados ao longo dessa trajetória, por várias vezes, me fizeram pensar que não iria conseguir superá-los e que, pela primeira vez, teria que interromper um sonho, antes de sua concretude. Contudo, várias forças caminhavam na contramão dessa sensação momentânea de impotência e me faziam acreditar que eu estava no rumo certo e que, ao final, tudo daria certo.

A maior dessas forças foi DEUS, sempre me conduzindo para a superação dos obstáculos e, por isso, a Ele agradeço primeiramente.

Agradeço, imensamente, aos meus pais, meus primeiros mestres, por me ensinarem todos os dias a enfrentar os desafios sem reclamar ou desanimar; apenas acreditando que “o amanhã será, certamente, o apogeu do hoje”.

Aos meus queridos irmãos, Mailson, Magno e Mairle, pelos momentos de partilha e irmandade que me davam força para não desistir, quando assim o pensava, e pelos quais busco, diariamente, ser uma pessoa melhor, um exemplo, sobretudo, de vida.

À minha avó Severina e ao meu vô “seu Antônio do Chafariz”, pelos exemplos de dificuldades superadas com companheirismo, amor e simplicidade.

Agradeço à minha esposa, Goreth, em quem, por várias vezes, encontrei forças para continuar a caminhada e por quem lutei e lutarei para conseguir proporcionar o que de fato merece: uma vida digna de sua condição de Ser generoso, compreensivo, humilde e, sobretudo, uma mãe, companheira e mulher magnífica. Obrigado por acreditar em mim, por aceitar minhas ausências, meus momentos de reclusão e, mesmo assim, continuar me fortalecendo, fisicamente, com seu lanchinho carinhosamente preparado “para me alimentar as ideias” e pelos afagos que me tranquilizaram, quando minha mente insistia em não contribuir para a continuidade desse processo árduo de lutar com as palavras.

À minha filha, meu amor incondicional, Mayara, por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor, sendo um pai melhor; por extensão aprendi a ser um professor melhor; alguém que enxerga os alunos em sua totalidade: antes como pessoa, depois como aprendiz. Obrigado, filha, por me dizer, diariamente, mesmo quando silenciava, do orgulho que tem de papai e, por isso, contribuir para que este trabalho chegasse a sua etapa de conclusão. Agradeço a você, minha “Lalalinha”, pelos momentos em que precisou realizar, sozinha, as tarefas da Escola, e, principalmente, pelos beijos que me

deu, a fim de abrandar meu coração angustiado, carregados de carinho e com uma força que me impulsionou a continuar.

À minha orientadora e amiga de percurso, Eneida Dornellas, pelas trocas de experiência, pelos encaminhamentos e sugestões dados; pelas leituras atentas, pelos “puxões de orelhas” e, principalmente, pela paciência com as minhas limitações de leitor e escritor de texto acadêmico que fizeram desse trabalho algo mais significativo e de valiosa contribuição para um ensino-aprendizagem da dissertação mais consistente e emancipatório à luz das contribuições da literatura vigente.

Aos professores do PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras, Campus Guarabira, pelas contribuições teóricas ofertadas e pelas aulas proferidas no intuito de fomentar em nós o espírito investigativo sem, entretanto, desvencilharmos das nossas práticas diárias da sala de aula. Nosso muito obrigado pelos exemplos de mestres empenhados no fazer pedagógico com qualidade e por nos fazer acreditar em dias melhores para a Educação.

À coordenadora do PROFLETRAS- Campus III, Maria de Fátima Aquino, pelo carinho e zelo a nós dedicados durante todo o período de estudo presencial e pela atenção destinada a cada mestrando com palavras de incentivo e encorajamento para enfrentarmos com êxito essa trajetória.

À Secretaria Municipal de Educação de Pocinhos, em particular à Secretária Silvana Leal, pela luta incansável no sentido de promover a Formação Continuada aos professores da rede.

À direção do Colégio Municipal Padre Galvão pelo apoio destinado à realização desta pesquisa.

A CAPES, pela contribuição financeira que me proporcionou a aquisição de materiais teóricos que tornaram a pesquisa mais consistente e permitiu, ainda, que participasse de eventos que engrandeceram a minha carreira profissional.

Aos meus alunos, grandes motivadores do meu aperfeiçoamento na área de educação, e parceiros nessa empreitada de transformação de sonho em realidade, nosso sincero agradecimento.

Agradeço, ainda, às amigas, Fabiana, Nágida, Samelly e Simone, pelas conversas orientadoras e pelo encorajamento no sentido de me fazer prosseguir neste sonho ora concretizado. Obrigado, também, pelos livros emprestados!

Cada um de vocês compõe esse instante que ora se concretiza e conseguiu me alimentar de conhecimento que será expandido em outros momentos e espaços. A todos, meu mais sincero agradecimento!

“Na verdade, a imagem do professor já não carrega aquela aura misteriosa de quem está ‘pronto’ para ensinar, de quem já estocou os saberes necessários para a transmissão pedagógica em sala de aula. Felizmente, a consciência de uma outra imagem de professor é cada vez mais clara: o professor que se refaz, redescobre, que reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está ‘formado’ e, portanto, redimensiona os seus saberes”.

Irândé Antunes

RESUMO

Esta pesquisa discute o processo de referenciação enquanto atividade processual e discursiva, diretamente relacionada à argumentação e à intencionalidade comunicativa, em textos dissertativo-argumentativos de alunos de 9º ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal localizada na cidade de Pocinhos- PB. A justificativa para sua realização se deu pela constatação das dificuldades dos alunos no tocante à escrita desses textos. Assim, a partir de uma prática sistematizada de escrita e reescrita dessa modalidade de texto, objetivamos analisar de que modo o aluno e produtor de texto dissertativo- argumentativo emprega linguística e discursivamente as marcas de referenciação para a produção de sentidos, direcionamentos argumentativo-discursivos nos textos produzidos e progressão textual. Neste sentido, a pesquisa se desenvolve a partir das contribuições da linguística textual e dos estudos sobre gênero textual. Para tanto, o trabalho está baseado nos fundamentos teóricos de autores que respaldam a perspectiva sociodiscursiva e interacional da/pela linguagem, tais como Antunes (2003, 2005); Marcuschi (2005,2008); Platão & Fiori (1990, 2006) e de autores que respaldam a perspectiva teórica dos gêneros textuais, tais como Bakhtin (1979,1981,1992,1997, 2010); Bronckart (1999); Marcuschi (2008,). Especificamente, no que diz respeito ao estudo sobre expressões referenciais e argumentação, tomamos como referenciais os estudos de Cavalcante (2003,2009); Koch (1984, 1989, 2002, 2005) e Magalhães (2013). Para fundamentar nossa discussão acerca do gênero dissertação, orientamo- nos pelos aparatos teóricos de Souza (2003) e Xavier (2010). Para orientar a nossa discussão acerca da prática de produção textual nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental recorreremos às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacional de língua portuguesa (BRASIL, 1998) e o trabalho de escrita e reescrita textual foi desenvolvido segundo a orientação metodológica do roteiro de sequência didática defendido por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), considerando, como hipóteses, que: 1) um ensino sistematizado de escrita a partir da sequência didática possibilita a melhoria da produção de textos argumentativos da ordem da dissertação, superando os limites engessados desse gênero e posicionando-o para além dos muros da escola; 2) esse ensino propicia o uso adequado dos elementos de referenciação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da argumentação consistente, reveladora do modo como os estudantes entendem o mundo em que vivem e como defendem suas teses, situados nele. Desse modo, esse trabalho trouxe como contribuição a melhoria do processo de produção da dissertação por parte dos alunos, no tocante ao emprego de mecanismos de referenciação que desencadeiam a construção da argumentatividade.

Palavras-chave: Escrita. Reescrita. Dissertação. Referenciação. Progressão Textual. Argumentação.

ABSTRACT

This research discusses the process of reference as a procedural and discursive activity, directly related to argumentation and communicative intentionality, in argumentative-dissertative texts of 9th grade elementary school students from a Municipal School located in the city of Pocinhos-PB. The justification for its realization was due to the students difficulties regarding the writing of these texts. Thus, based on a systematized practice of writing and rewriting this type of text, Thus, based on a systematized practice of writing and rewriting of this text modality, the objective is to analyze how the student and producer of argumentative-dissertative text linguistically and discursively uses the marks of reference for the production of meanings, argumentative- discursive texts produced and textual progression. In this sense, the research develops from the contributions of textual linguistics and studies on textual genre. For this, the work is based on the theoretical fundamentals of authors that support the sociodiscursiva and interactional perspective of the language, such as Antunes (2003, 2005); Marcuschi (2005, 2008); Plato & Fiori (1990, 2006) and authors who support the theoretical perspective of textual genres, such as Bakhtin (1979,1981,1992,1997, 2010); Bronckart (1999); Marcuschi (2008). Specifically, with regard to the study on referential expressions and argumentation, we take as reference the studies of Cavalcante (2003,2009); Koch (1984, 1989, 2002, 2005) and Magellan (2013). In order to base our discussion about the dissertation genre, we are guided by the theoretical apparatuses of Souza (2003) and Xavier (2010). In order to orient our discussion about the practice of textual production in the Portuguese language classes of elementary school we used the guidelines of the National Curriculum Parameters of Portuguese (BRASIL, 1998) and the work of writing and textual rewriting was developed according to the methodological orientation of the script of a didactic sequence defended by Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), considering, as hypotheses, that: 1) a systematized teaching of writing from the didactic sequence allows the improvement of the production of argumentative texts of the order of the dissertation, overcoming the plastered limits of this genre and positioning it beyond the walls of the school; 2) this teaching facilitates the proper use of the elements of reference and, consequently, the development of consistent argumentation revealing how students understand the world in which they live and how they defend their theses in it. Thus, this work presents as contribution to the improvement of the dissertation production process by the students, regarding the use of reference mechanisms that trigger the construction of argumentativity.

Keywords: Writing. Rewriting. Dissertation. Reference. Textual Progression. Argumentation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: GÊNEROS TEXTUAIS: MATERIALIZANDO AÇÕES, ORIENTANDO SENTIDOS	16
1.1 Discutindo gênero e tipo textuais.....	16
1.2 A escrita nas aulas de língua portuguesa: entrecruzando teoria(s) e prática(s).....	19
1.3 Proposta de trabalho com o texto escrito: o avesso do avesso.....	26
CAPÍTULO II: DISSERTAÇÃO: UM GÊNERO QUE TRANSCENDE OS MUROS DA ESCOLA	31
2.1 A dissertação no contexto escolar.....	31
2.2 Dissertação como gênero textual argumentativo em sala de aula.....	34
2.3 A referenciação e a construção argumentativa do gênero dissertação.....	37
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	43
3.1 Percurso metodológico da pesquisa.....	43
3.1.1 Descrição do ambiente da pesquisa.....	44
3.1.2 Sujeitos envolvidos.....	44
3.1.3 O <i>corpus</i>	46
3.1.4 O objeto de análise na pesquisa.....	46
3.1.5 Metodologia de análise.....	47
CAPÍTULO IV: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA	49
4.1 A proposta interventiva à luz da sequência didática.....	48
4.1.1 A situação inicial.....	48
4.1.2 A produção inicial.....	52
4.1.3 A execução dos módulos de atividades.....	53
4.1.3.1 Descrição e comentário da aula 01	55
4.1.3.2 Descrição e comentário da aula 02	59
4.1.3.3 Descrição e comentário da aula 03	64
4.1.3.4 Descrição e comentário das aulas 04 e 05	68
4.1.3.5 Descrição e comentário das aulas 06, 07 e 08.....	71
4.1.4 A produção final.....	76
4.1.4.1 Reescritura da introdução	78
4.1.4.2 Reescritura dos parágrafos argumentativos.....	80
4.1.4.3 Reescritura da conclusão	80
4.1.4.4 Considerações sobre a produção final.....	81
CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS	85
5.1 Emprego dos recursos linguísticos de referenciação referentes à argumentatividade e progressão das ideias.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	135
APÊNDICES	160

INTRODUÇÃO

Entendemos que a escola é a instância mediadora fundamental entre o aluno-produtor de textos coerentes e o cidadão que produz discursos cada vez mais adequados à sua condição social de sujeito-escritor crítico. Assim, nosso estudo, intitulado *Referenciação, argumentatividade e interação discursiva: uma experiência didática com o texto dissertativo-argumentativo no 9º ano*, visa, através da experiência com a produção desse texto, e pautado no trabalho de escrita à luz da sequência didática (Dolz & Schneuwly, 2004), apresentar uma alternativa viável à realização de ações de estímulo à escrita desse gênero no ensino fundamental e refletir sobre resultados satisfatórios no que concerne ao desenvolvimento da argumentação como resultante de relações referenciais, enquanto processo textual e discursivo.

Assim procedemos, face ao reconhecimento das práticas de escrita como atividades sociais importantes para o exercício pleno da cidadania, em que os sujeitos, a partir de situações reais de comunicação, passam a enxergar o mundo de forma mais crítica e conseguem formular e relacionar inúmeras interpretações para a realidade que lhes é posta, nos diversos contextos sociocomunicativos em que se encontram. Dessa forma, o ensino dessa modalidade, em todos os níveis, precisa pautar-se em práticas pedagógicas que melhorem a produção textual e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos-cidadãos diante das diversas situações de interação das quais participam em suas vivências sociais diárias, dentro e fora da escola. Com esse intuito e, a partir da constatação das dificuldades dos alunos do 9º no tocante à produção de textos de natureza argumentativa durante as aulas de língua portuguesa, buscamos a motivação para a realização desse trabalho.

A investigação da referenciação justifica-se por esta ser um processo diretamente ligado à coesão e, conseqüentemente, à coerência do texto e, por isso, tem papel determinante no êxito das interações entre os sujeitos produtores de discursos, na medida em que está associada a um projeto de dizer e à orientação do leitor na construção de sentidos partilhados. Dessa forma, formulamos as seguintes questões para o prosseguimento do trabalho: a) De que forma é construída a argumentação em textos produzidos pelos alunos de uma turma de 9º ano, através do processo de referenciação? b) Quais os mecanismos linguísticos, empregados pelos alunos, que expressam a argumentação através da referenciação?

As respostas a essas questões estão relacionadas ao objetivo geral deste trabalho que é o de contribuir com o processo de produção do texto dissertativo-argumentativo, por parte dos alunos, no tocante ao emprego dos elementos de referência textual que desencadeiam a consistência argumentativa e evidenciam juízos de valor, por meio de uma experiência interventiva à luz da proposta das sequências didáticas. São objetivos específicos: 1) Observar de que modo o aluno emprega as marcas de referência e como essas marcas colaboram no direcionamento discursivo-argumentativo do texto. 2) Identificar os problemas de organização macro e microestruturais decorrentes do emprego deficiente ou ausência de recursos de coesão referencial, bem como sua relação com o enfraquecimento do teor argumentativo do texto; 3) Desenvolver sequência didática de atividades de leitura, produção e reescrita de dissertação; 4) Comparar as produções dos alunos realizadas no início e no final da sequência didática, observando o progresso quanto ao domínio da argumentação, a partir do processo de referencialidade; e 5) Apresentar proposta de trabalho para o ensino- aprendizagem do texto argumentativo à luz dos processos de referência, considerando a interação discursiva.

Assim, na condição de professor de Língua Portuguesa, envolvido com as questões de aprendizagem, nosso trabalho prima, prioritariamente, pela busca de alternativas viáveis para a superação das dificuldades de produção de texto dissertativo detectadas no cotidiano escolar de uma turma de 9º ano do município de Pocinhos- PB.

Nossa investigação proposta respalda-se nas seguintes hipóteses: 1) um ensino sistematizado de escrita a partir da sequência didática possibilita a melhoria da produção de textos argumentativos da ordem da dissertação escolar, superando os limites engessados desse gênero e situando-o para além dos muros da escola; e 2) o uso adequado dos elementos de referência proporciona o desenvolvimento da argumentação e progressão textual consistentes, já que é possível perceber, por esse prisma, processos e fenômenos discursivos que ocorrem nesse gênero textual.

Neste sentido, a pesquisa está fundamentada, principalmente, nas contribuições da linguística textual e dos estudos sobre gênero textual, visto que partimos da materialidade linguística para avaliarmos o modo “como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (KOCH, 1997, p. 35). Para isso, entendemos o texto dissertativo-argumentativo enquanto gênero textual resultante de um contexto no qual convergem elementos que configuram a linguagem como

engajada no aspecto sociohistórico e situam o gênero como resultante das práticas sociodiscursivas e interacionais da linguagem.

Essa perspectiva, tomada como a base da prática pedagógica do ensino da escrita, está desenvolvida no primeiro capítulo do trabalho, a partir das reflexões teóricas e práticas de autores como Antunes (2003, 2005), Bakhtin (1979, 1981, 1992, 1997, 2010), Geraldi (2003, 2012), Koch, Elias (2006, 2014), Marcuschi (2008), Passarelli (2012). Além dos aparatos teóricos e metodológicos dos PCN (BRASIL, 1998).

No segundo capítulo, abordamos a dissertação escolar enquanto gênero textual, cujo uso ultrapassa os muros da escola, enquanto objeto de ensino que supera as práticas engessadas da escrita restritas ao professor. Discorremos acerca das características do texto dissertativo-argumentativo e das estratégias argumentativas comumente empregadas quando da produção desse gênero textual. Para isso, recorremos a Costa Val (1993, 2016), Souza (2003), Xavier (2010), entre outros. Ainda nesse capítulo, tratamos da referenciação como elemento da construção da argumentatividade no gênero dissertação, motivados pelos postulados de Antunes (2005), Cavalcante (2003), Koch, e Elias (2014), Koch (1984, 1997, 1999, 2002) e Machado (2013). Discutimos a referenciação como elemento de coesão e a importância desse recurso para a construção da argumentação. Vale salientar que, uma vez empregados satisfatoriamente, os recursos de coesão referencial, além de fortalecer o teor argumentativo, colaboram para a progressão textual e, conseqüentemente, contribuem para a obtenção da coerência, fatores que, mesmo não sendo o foco da pesquisa, acabam sendo observados, tendo em vista a estreita relação entre eles no tocante à tessitura do texto e à construção do sentido.

Nos terceiro e quarto capítulos, descrevemos a metodologia e contextualizamos a proposta de intervenção elaborada a partir das orientações para o trabalho com sequências de atividades propostas por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Apresentamos, também, o planejamento das aulas, os planos que orientaram a sua condução.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos resultados obtidos através dos dois momentos de produção textual realizados pelos alunos: o da produção inicial, doravante PI, e o da produção final ou reescrita, identificado, na análise dos dados, por PII. Para tanto, traçamos as nossas interpretações à luz da comparação entre as produções realizadas nestes dois momentos de produção e consideramos como categoria de análise o Emprego dos recursos linguísticos de referenciação referentes à argumentatividade e progressão das ideias.

Por fim, apresentamos as considerações finais onde expomos nossas impressões sobre os resultados obtidos e avaliamos a contribuição do estudo desenvolvido para o ensino e aprendizagem da escrita. Seguem-se as referências bibliográficas que nortearam a pesquisa, os anexos contendo o material utilizado para o seu desenvolvimento e os apêndices com a documentação comprobatória da autorização para o desenvolvimento desse estudo.

CAPÍTULO I: GÊNEROS TEXTUAIS: MATERIALIZANDO AÇÕES, ORIENTANDO SENTIDOS

Apresentamos nesse momento as concepções de gênero que o consideram uma prática dialógica, resultante das práticas sociodiscursivas e interacionais de uso da linguagem atrelada ao aspecto sociohistórico. Essas perspectivas remetem para algumas reflexões acerca das práticas de escrita na sala de aula à luz das teorias que concebem o texto como processo discursivo e, portanto, seu estudo se pauta por uma prática sistemática de escrita e reescrita.

1.1 Discutindo gênero e tipo textual

Bakhtin (1992) foi quem primeiro concebeu o gênero para além dos domínios literários, como intrínseco a toda atividade de interação verbal, como evento comunicativo que condiciona a comunicação. Para Bakhtin (1979, p 279), todas as atividades humanas e, neste contexto, a comunicação, estão relacionadas ao uso da língua(gem) em seu caráter discursivo, dialógico e social. Assim, os usos da língua(gem) materializam-se em gêneros, entendidos como construtos comunicativos vinculados a uma determinada situação de interação verbal que ocorre em determinada esfera da atividade comunicativa.

Neste sentido, Bakhtin concebe o gênero textual a partir da construção de enunciados, e sob três naturezas: a dialógica, a discursiva e a social. Para o autor,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 261- 262).

A partir dessas palavras fica clara a ideia de que um gênero textual tem uma materialidade instável, visto ser específico o contexto no qual ocorrem os enunciados, em virtude das variadas intenções comunicativas, embora esteja o gênero relacionado a ações sociais que se repetem, que apresentam relativa estabilidade. É o gênero, pois, uma forma

plástica, dinâmica e não uma forma fixa e imutável de estruturação do discurso. Os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua” (BAKHTIN, 1992, p.279).

Em sua produção, os gêneros exigem determinadas escolhas, sejam lexicais, formais ou temáticas. Essas dimensões interdependentes que estruturam o gênero são decorrentes do conteúdo: assunto gerado em determinada esfera discursiva com suas realidades socioculturais; do estilo: determinado por conjunto de seleções linguísticas (lexical, frasal, gramatical), procedimentos e aspectos expressivos; e da estrutura composicional: refere-se à forma, a qual torna possível o reconhecimento do gênero, embora não defina a completude genérica.

Esses aspectos se fundem na elaboração da unidade comunicativa: o gênero. Numa perspectiva atualizada do estudo sobre os gêneros, Dolz e Schneuwly (1996) defendem a materialidade empírica do gênero como mega instrumento decorrente da tríade conteúdo, estrutura e as configurações linguísticas, e que possibilita, a partir de sua existência, a realização de interação verbal. Ou seja, de acordo com os autores (op. cit. p.152), “o gênero textual é caracterizado por formas linguísticas estáveis e convencionais que correspondem a situações de comunicação precisas”.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154), os gêneros textuais têm configurações vinculadas a um contexto específico de comunicação motivado pela legitimação discursiva dos interactantes que, situados numa relação sóciohistórica, partilham de objetivos de comunicação comuns. Para esse autor,

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Marcuschi (2008) defende que, ao nos apropriarmos de determinado gênero para estabelecimento de determinado evento comunicativo, estamos dominando mais que uma estrutura linguística; estamos sim realizando linguisticamente objetivos de comunicação específicos partilhados por sujeitos social e ideologicamente situados. Dessa forma, assim como postulou Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Neste interim, Marcuschi (2008) apresenta uma distinção entre gênero e tipo textual relevante para entendermos os gêneros como textos que se encontram em nossa

vida diária definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos definidos e estilos motivados pela situação linguístico-discursiva definida. Já o tipo textual é entendido como

[...] uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (MARCUSCHI, 2008, p.154-155).

Convém ressaltar que não há relação dicotômica entre o tipo e um gênero textual. Eles constituem-se como complementares e integrados enquanto formas constitutivas do texto em funcionamento em situações comunicativas da vida diária. Para Marcuschi (2008), o gênero textual é visto como entidade concreta empiricamente realizada, definida pela comunidade linguística e atrelado a um contexto sócio histórico, proveniente de práticas e normas sociais comuns. O tipo é caracterizado como construto teórico definido pela natureza linguística de sua composição; são modos textuais que abrangem categorias (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção) nas quais os gêneros podem ser fundamentados.

Diante do exposto, cabe a afirmação de que um texto pode apresentar em sua composição mais de uma categoria textual. Contudo, o que definirá a configuração desse texto como de composição narrativa, argumentativa ou expositiva, por exemplo, é a predominância de uma delas sobre a outra e, sobretudo, a intenção discursiva que motivou a elaboração do gênero.

Essa constatação é fundamental para que reconheçamos as bases estruturais nas quais o gênero se configura, os tipos de textos e as características recorrentes a cada tipo textual. Além disso, essa identificação funcionará como subsídio relevante à delimitação do *corpus* da nossa pesquisa que situa a dissertação como gênero cuja composição demanda a natureza argumentativa da linguagem.

Após esse percurso teórico que fundamenta a noção de gênero, a distinção entre gênero e tipo textual, reconhecendo-os como interdependentes, bem como a apresentação de categorias e sequências textuais que apoiam a construção linguístico-discursiva dos

enunciados, reconhecemos a necessidade de um ensino da escrita centrado na diversidade de gêneros e ancorado no aspecto sociointeracionista da linguagem, questão tratada no tópico seguinte.

1.2 A escrita nas aulas de língua portuguesa: entrecruzando teoria(s) e prática(s)

É fato, atualmente, dadas as circunstâncias de uma sociedade eminentemente grafocêntrica, o reconhecimento, cada vez mais visível, das práticas de escrita como atividade social imprescindível ao exercício pleno da cidadania, em que os sujeitos, a partir de situações e necessidades reais de interação comunicativa, passam a enxergar o mundo de forma diferente, mais crítica, e conseguem formular, oralmente ou por escrito, respostas para a realidade que lhes é posta, nos diversos contextos de comunicação em que se encontram, através dos diversos gêneros textuais.

Nos PCN (BRASIL, 1998, p.23), está dito que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva”. Desse modo, o trabalho com o texto escrito na escola do ensino fundamental deve estar a serviço do desenvolvimento das competências linguística e estilística, ou seja, deve oferecer ao aluno condições favoráveis de comunicação, dadas as demandas sociais de interação. Para isso, as atividades de escrita precisam fundamentar-se em situações reais e fugir da artificialidade.

De acordo com Sercundes (1997), a prática de escrita em sala de aula, inicialmente, é instituída à luz de duas perspectivas: a) a concepção da escrita como dom, quando, em função de um tema proposto, sem discussão prévia, solicita-se a escrita de um texto, que, segundo Geraldi (1984), devido ao caráter estanque, pode ser “reaproveitado” ano após ano; b) a escrita como consequência, em que a redação advém de uma atividade anterior, a leitura de um texto, por exemplo, que funciona como introdutora do tema a ser desenvolvido, tornando-se mera repetição ou paráfrase de texto.

Nas duas situações de escrita apresentadas, é negado ao aluno-produtor de texto o direito de desenvolver as competências comunicativo-interacionais necessárias para que ele se torne um produtor autônomo e proficiente de textos. Na primeira situação apresentada, o ato de escrever centra-se no desenvolvimento do código, na mera articulação de informações para atender a exigências específicas da sala de aula, a exemplo da “higienização” da escrita e apropriação de estruturas linguísticas valorizadas socialmente. Na segunda situação, o ato de escrever se dá por imitação e centra-se em

modelos de textos considerados bem escritos. Considera-se, portanto, que a escrita é um processo complexo que deve ser ensinado.

Conforme o Referencial Teórico para o Ensino de Língua Portuguesa- PCN, o trabalho com a linguagem precisa estar centrado no texto (oral ou escrito), sob pena de, caso contrário, ocorrer a fragmentação do ensino e, conseqüentemente, a ausência da aprendizagem significativa para o aluno. Nesta perspectiva,

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada (...). Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “textos”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si (BRASIL, 1998, p. 36).

Assim, o trabalho de língua portuguesa na escola deve centrar-se nas atividades discursivas, entendidas como aquelas que permitem aos alunos “filtrar”, escolher e empregar os elementos linguísticos- textuais e estilísticos adequados à enunciação dos diversos discursos, tendo o texto como unidade básica de ensino, visto que é nele e a partir dele que encontramos materializados os elementos motivadores do ato comunicativo. Geraldi (1993, p.135) considera o trabalho com a modalidade escrita da língua “um ponto de partida de todo o processo de ensino- aprendizagem, [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas [...] quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva”.

Em outro momento, Geraldi (1997), motivado, ainda, pela necessidade de uma prática de escrita significativa e que leve em consideração as relações interdiscursivas dos sujeitos, esclarece que, ao se produzir um texto, é imprescindível que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz. (GERALDI, 1997, p.137).

Ou seja, somente através de uma prática de ensino que conceba o caráter sociointeracional e discursivo da linguagem, será possível desenvolvermos um trabalho efetivo junto ao aluno, na escola de ensino básico, sobretudo, no ensino fundamental.

Essa visão de texto enquanto objeto social e discursivo, organizado a partir das interações partilhadas entre os sujeitos, harmoniza-se com a ideia de Bakhtin (1986), de que é na dimensão dialógica que ocorre a interação; é na interação verbal que o sujeito se reconhece, constitui-se pela linguagem e a constitui:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo *fato de que se dirige para alguém*. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1981, p. 113).

Assim entendida a natureza da linguagem, evidencia-se a necessidade de um trabalho de escrita na escola centrado no redimensionamento dos papéis do autor/ leitor. Ambos, agora, de acordo com Koch e Elias (2014, p. 34), defensoras de uma prática de escrita protagonizada pelo viés sociointeracionista da linguagem, “são atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto”. Esse objeto, o texto, é definido por Koch (1995, p.22) não mais como um produto acabado, mas como

resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

Os textos, enquanto gêneros textuais, resultam da atividade verbal de sujeitos atuantes em uma determinada sociedade, com ações coordenadas a fim de cumprir funções sociais, de acordo com as condições em que a atividade verbal se realiza.

Bronckart (1999), em seus estudos, observa as características comuns a qualquer produção textual. O autor chama de textos as “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”. Ou seja, qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, e dotada de características comuns – contexto em que é produzida, organização do conteúdo, a utilização de regras mais ou menos estritas, coerência interna assegurada por mecanismos enunciativos e de textualização – pode ser considerada texto.

Costa Val (1993, p.3) define texto “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Não há dúvida de que, sob esta ótica, o texto passa a ser entendido não mais como um produto

acabado, que resulta da utilização de um código ou da expressão do pensamento de um autor. Efetivamente, de acordo com Koch e Elias (2014, p. 13), ele se constitui “[...] um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores”.

Assim, pode-se entender que: a) todo texto é um instrumento de interação, cujo sentido é construído nesse processo interativo; b) o seu autor sempre o escreve para o outro, com quem interage e c) o trabalho com o texto escrito deve partir das necessidades de comunicação motivadas por um contexto previamente definido.

Essa concepção de texto, e por assim dizer, da prática de escrita, enquanto processo resultante das relações partilhadas dos sujeitos *na* e *pela* linguagem, é relativamente recente. Surgiu por volta de metade dos anos 80 e início da década de 90, com o advento dos estudos preocupados em ressignificar não apenas o ensino de língua portuguesa, mas também as práticas pedagógicas e propostas de ensino nesta e em outras áreas do conhecimento. Uma das consequências desses estudos relaciona-se à tentativa de mudança no tocante à prática de escrita na escola, não apenas em seus aspectos denominacionais, mas, e sobretudo, em sua essência. Antes concebida como redação, geralmente desprovida de um contexto, a produção escrita tinha caráter restrito. Escrevia-se, quando essa atividade acontecia na escola, para atender a uma exigência meramente didática. Partindo dessa premissa, a produção textual desconsiderava o caráter interacional da linguagem, bem como evidenciava a escrita restrita ao professor, oriunda de uma situação irreal, com um único objetivo: atender à solicitação do professor e obter nota para passar de ano.

A produção de texto, no entanto, deve adquirir caráter mais amplo, tendo em vista, por um lado, a construção de sentidos partilhados, a partir do conhecimento prévio do autor sobre o assunto e sobre seu interlocutor, além da relação necessária entre o autor e o processo de leitura e elaboração textual, mediados pelo professor. Por outro lado, a escrita deve ser entendida como um trabalho somente realizável a partir da integração produtor-texto-leitor. Neste contexto, a prática de escrita deve promover o desenvolvimento da competência linguística, de modo a estabelecer satisfatoriamente a comunicação nas mais variadas situações de uso. Assim, conforme definem os PCN, que regulam, teórica e metodologicamente, o trabalho de língua portuguesa no país, é considerado um escritor competente “alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a quem se destina” (BRASIL, 1998, p. 48).

Os estudos linguísticos comprometidos com as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, especificamente, do texto escrito, defendem um modelo didático que se contrapõe ao que durante anos se valorizou na escola:

Um ensino centrado no reconhecimento de letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas e frases que, descontextualizados, pouco- ou nada- se articulam com o desenvolvimento da competência discursiva (BRASIL 1998, p. 23).

Estamos nos referindo a estudos linguísticos responsáveis por endossarem um modelo de ensino centrado na dimensão funcional e interativa da língua e calcado na perspectiva de que o real objetivo do ensino da língua materna é aumentar as potencialidades e os recursos linguísticos dos alunos, preparando-os para a compreensão e o uso adequado da língua nas diversas situações de comunicação, cabendo, assim, à escola, adequar-se a essa mudança de paradigma e promover uma revisão substantiva nos métodos de ensino, sobretudo, da escrita.

Esse modelo de ensino se opõe às aulas de escrita centradas no reconhecimento estrutural de textos, desprovidas de uma situação discursiva. Socialmente aceitáveis, essas aulas somente são válidas para “condicionar” os alunos, por um lado, a buscarem nos textos as ideias pré-estabelecidas pelo autor. Por outro lado, quando “convidados” a escrever, são meros reprodutores de estruturas linguísticas que simulam uma situação real de interação.

O trabalho de produção textual deve, no entanto, focar no desenvolvimento de habilidades de escrita, já que, conforme orienta Rojo (2001), um dos objetivos da escola é possibilitar que os alunos sejam partícipes nas várias práticas sociais que se utilizam da escrita, na vida, de maneira ética, crítica e democrática.

É fato o volumoso número de estudos e contribuições teóricas de que o tema ensino de escrita dispõe. São importantes contribuições no que se refere às práticas de ensino de língua portuguesa; estudos estes que percebem a língua em sua dimensão interacional e sociodiscursiva, com foco na formação do escritor crítico, que consiga se apoderar da palavra e do poder que ela emana socialmente.

Na direção prática de atendimento a essas exigências, a aula de língua portuguesa precisa pautar-se na diversidade de gêneros como base do ensino emancipatório através da palavra, visto que, segundo Bazerman (2007, p. 15), o desenvolvimento de indivíduos cada vez mais proficientes nas práticas de escrita é reflexo da escola cidadã, entendendo-a como qualquer instituição responsável por promover um processo de ensino que desencadeie na aprendizagem significativa dos alunos dentro e fora da escola, como

cidadãos, pois “as mudanças nas nossas vidas comunicativas têm consequências para nossas vidas nesses mundos”, em sociedade, construídos no/pelo ato comunicativo.

Como sabemos, os modelos de textos ou práticas de escrita aos quais os alunos, geralmente, têm acesso na escola são aqueles extraídos, muitas vezes, de livro didático, cuja abordagem teórico-metodológica adotada configura-se no avesso das aferições teóricas e práticas pedagógicas defendidas, hoje, por linguistas e profissionais da educação, que acreditam estar na interação verbal o real significado da escrita e, por isso, qualquer atividade que promova o descontínuo desse ato deve ser evitada.

Acreditamos que, somente por meio de um trabalho de escrita enriquecido pela diversidade de gêneros, o aluno perceberá que, para ler ou escrever um texto, além de dominar o sentido das palavras e organizá-las, uma após a outra, ele deve ser orientado por uma intenção comunicativa que determinará aspectos de ordem estrutural, temática e linguística e, sobretudo, de recepção, atrelados a uma situação dialogal presa a um determinado contexto discursivo.

É neste momento que teoria e prática tornam-se interdependentes, já que as práticas sociais de linguagem são privilegiadas na construção da diversidade textual a elas inerente. Segundo Rosenblat (apud ROJO, 2000, p.186),

É necessário que se trabalhe com a diversidade de gêneros em suas especificidades, desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois não há protótipo de texto que permita generalizações capazes de promover a competência linguística para as mais variadas situações sociais das quais participamos. Além disso, é necessário que se promova um ensino sistemático e articulado no que diz respeito às intersecções e diferenças entre gêneros.

Nesse sentido, consideramos que produzir um texto é uma atividade complexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Assim, deve ser, antes de qualquer coisa, um trabalho contínuo.

Nesta perspectiva, para o ensino das habilidades de escrita, é necessário ao aluno a consciência da diversidade textual que circula socialmente e que aprenda que escrever textos não demanda escritas genéricas, engessadas, mas adequações às situações particulares de comunicação.

Com estes apontamentos teórico-metodológicos para o ensino da modalidade escrita, acreditamos ser urgente a realização de atividades que, realmente, levem o aluno a desenvolver progressivamente a sua proficiência na elaboração de estratégias que

permitam o contato com os mais variados contextos comunicativos que se fizerem necessários nos diversos campos de sua vida (familiar, profissional, entre outros) e, principalmente, que mostrem ao aluno o objetivo do que está aprendendo para que se sinta estimulado a escrever sempre e melhor.

Diante do exposto, o trabalho da língua portuguesa no tocante ao desenvolvimento da escrita deve estar a serviço do aprimoramento da educação linguística, pautado na ideia de que a proficiência linguística se sobrepõe ao conhecimento metalinguístico da língua, devendo este partir de reflexões dos empregos linguísticos utilizados no texto e sua relação com a coerência dos dizeres e os efeitos de sentidos produzidos por eles nos diferentes gêneros textuais e contextos comunicativos.

Cumpramos, ainda, que, para a construção do modelo didático a partir do gênero textual, são necessárias uma análise do contexto de ensino e das capacidades de linguagem dos alunos, uma revisão dos conhecimentos que os alunos apresentam acerca do gênero a ser estudado, além da análise de um *corpus* de textos do gênero selecionado, de modo a possibilitar aos alunos o contato com vários textos do gênero e, assim, produzirem, satisfatoriamente, textos do gênero estudado.

Desse modo, consideramos que o professor precisa assumir a condição de mediador das práticas de produção e comungamos com Kleiman (2007, p.04), ao destacar que, ao professor envolvido com essas práticas sociais de linguagem, cabe perceber que:

Assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. (KLEIMAN, 2007, p.04).

Para a autora, os eventos de letramento exigem “a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades”, entre eles, o professor (KLEIMAN, 2005, p. 24).

Neste contexto, além de perceber-se como agente de letramento, o professor precisa, ainda, conforme salienta Rezende (2014):

- I- Investigar as práticas sociais que fazem parte da vida cotidiana do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- II- Planejar ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la em diferentes contextos;
- III- Desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- IV- Incentivar o aluno a praticar socialmente a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, entre outras. (REZENDE, 2014, p.03).

Compete, portanto, ao professor, abandonar os métodos de aprendizagem repetitivos e descontextualizados e, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno produtor de sentidos para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante. Dar ao aluno as condições de superar não só suas próprias expectativas, mas as do professor também.

1.3 Proposta de trabalho com o texto escrito: o avesso do avesso

Diante das considerações realizadas acerca do que significa a escrita, o trabalho de produção textual na escola deve estar voltado para além do ensino da metalinguagem e exige do professor mudança na prática pedagógica, de modo a evitar qualquer atividade que desconsidere o leitor, a situação de produção e, portanto, que não ofereça referência para o que vai ser escrito e como será escrito.

Conseqüentemente, cabe ao professor, mediador das práticas de escrita na escola, promover um trabalho sistemático que ultrapasse o plano da “redação”, desprovida de características interativas, e atinja a diversidade de textos com reais funções e usos sociais. É urgente a ressignificação da prática de escrita que enfatize o caráter dinâmico da língua(gem) e desenvolva no aluno/escritor habilidades de escrita para produzir a diversidade de textos que circulem socialmente, considerando os contextos de produção e recepção nos quais está inserido.

Escrever não é um ato solitário, desprovido de significação comunicativa, ou seja, os textos não surgem do nada. Para serem escritos, lidos, apreciados por seus

escritores e leitores, pressupõem uma ação criadora, um exercício de leitura, releitura, escrita, revisão e reescrita que demanda amadurecimento com a tarefa de escrever, ainda mais quando se trata de textos que exigem de quem escreve a habilidade de apresentar e defender um ponto de vista, no intuito de convencer o seu interlocutor a aceitar a tese defendida como coerente ou, pelo menos, não refutá-la. E pressupõem, da parte de quem lê, o domínio de determinadas estratégias que possibilitem ao leitor acompanhar o viés argumentativo do texto e posicionar-se criticamente frente ao que leu.

Diante dessas considerações acerca do ato de escrever, podemos afirmar que a escrita não pode ser encarada como prática estanque, de momento, mas como um processo, com necessidades de melhorias. Nesse sentido, a revisão e a reescritura assumem papel privilegiado para a melhoria dessa modalidade. Esse processo de voltar ao texto e encontrar novas formas de dizer, mais adequadas à situação comunicativa, pode ser realizado de diferentes formas: individual, coletiva, em dupla, e possibilita a busca pela eficácia da escrita, com objetivos pedagógicos importantes: a atitude crítico-reflexiva frente ao que se escreve e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

A reescritura é, aqui, tratada por ser o procedimento contemplado pelo professor-pesquisador na sequência didática elaborada para o ensino-aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo de uma turma de 9º ano. Esse procedimento demanda ao aluno-produtor olhar para o texto no sentido de identificar falhas e corrigi-las, o que contribui significativamente com nossa maior intenção com este trabalho: promovermos, através das idas e voltas ao texto, melhorias no tocante ao emprego dos recursos coesivos de referência, foco da nossa pesquisa, bem como à consistência argumentativa e à consequente qualidade dos argumentos decorrentes desses usos linguísticos.

De acordo com Sercundes (1997), essa prática de voltar ao texto é, em muitos casos, utilizada de forma equivocada, restringindo-se à busca por problemas na microestrutura, ou seja, problemas de ortografia, pontuação e concordância, por acreditar-se que a competência textual decorre, exclusivamente, do domínio gramatical. No entanto, vale ressaltar que é no contato efetivo com o texto escrito e reescrito que os alunos perceberão a constituição da língua como um todo. Araújo (2000, p. 63) define a reescritura como:

Um conjunto de atividades que visam a fazer o aluno voltar ao texto, alterando aspectos incoerentes, completando informações, substituindo

formas linguísticas por outras mais adequadas ao contexto, reordenando estruturas e sequências, entre outros aspectos.

É, portanto, a reescritura uma aliada do professor no processo de condução das práticas de escrita numa perspectiva dialógica, visto que permite ao produtor enxergar a escrita como resultado de um trabalho apreendido através de um ensino sistematizado e planejado que ocorre na interação mútua aluno-professor. Dessa forma, o ato de escrever na escola precisa proporcionar ao aluno a oportunidade de realizar a sua produção textual refletindo sobre ela, por meio de sua (re)elaboração, (re)leitura e (re)escritura, estimulando o produtor a sentir-se um sujeito-autor.

Em outras palavras, os caminhos para se promover nova forma ao produto consumido (no caso, a escrita e o ensino dela na escola) são inúmeros, devendo os professores não perderem de vista alguns aspectos, a saber: a) Possibilitar o aparecimento de várias leituras dos alunos e de seus universos culturais, principalmente, quando se trata de textos argumentativos, foco de nosso estudo, especificamente a dissertação escolar; b) Fazer da produção de textos escritos uma atividade menos artificial, colocando-a em situações reais de produção; c) Possibilitar que os alunos usem com eficiência a língua(gem) escrita em diversas situações e saibam refletir sobre ela.

Nesse ínterim, fica clara a necessidade de organização de um trabalho pautado nos gêneros textuais, conforme comentado. A partir deles deve ser organizado um conjunto de atividades de leitura, escrita e reescrita como pontos fundamentais na apropriação discursiva, pelo aluno, considerando as especificidades do gênero.

Assim é que, para nosso trabalho de ensino-aprendizagem do gênero dissertação, adotamos o modelo de sequência didática concebido por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) como um conjunto sistemático de ações planejadas para o ensino de determinado gênero textual, com o objetivo de auxiliar o aluno na aprendizagem de um gênero que ele ainda desconhece ou no qual ainda não é proficiente. Essa é a condição observada quanto ao domínio do gênero dissertação pelos alunos de 9º ano do ensino fundamental, participantes da pesquisa.

Neste contexto, faz-se necessária a elaboração de um conjunto sistemático de ações planejadas pelo professor para o ensino de determinado gênero textual, dadas as especificidades do gênero, face aos variados contextos de interação existentes. Para atender a essa exigência, a sequência didática (doravante SD), apresentada por Dolz; Noverraz & Schneuwly (2004), é uma viável ferramenta de trabalho, uma vez que se organiza a partir de uma ordem mais ou menos estabilizada, a saber: 1) apresentação da

situação de produção, na qual os alunos são apresentados ao trabalho que será desenvolvido, bem como convidados a ler e discutir textos do gênero escolhidos, criando familiaridade com o gênero; 2) produção inicial do gênero, sem intervenções do professor, no intuito de diagnosticar aspectos linguísticos e discursivos que servirão de base para as etapas de estudo seguintes; 3) módulos de atividades contemplando os “problemas” verificados na produção inicial, a fim de oferecer aos alunos-produtores de textos condições de reorganizar as estruturas linguísticas e ajustar as práticas discursivas ainda incoerentes e 4) produção final ou reescrita, quando os alunos demonstrarão os conhecimentos construídos, incorporando ao texto as aprendizagens obtidas.

De acordo com esses autores, é a sequência didática definida por uma visão de conjunto que envolve o objeto de ensino, os objetivos da realização da unidade e a percepção da heterogeneidade dos grupos de alunos. E, ainda, o objeto de ensino é o gênero e a finalidade é a construção de uma situação de ensino que permita aos alunos a superação dos limites inicialmente definidos, diante dos conteúdos disciplinares próprios de um determinado ciclo e necessidades específicas dos alunos. Sendo a SD uma ferramenta, cujas bases teóricas emanam da concepção interacionista de progressão curricular global, ou seja, ancorada no texto em seu contexto de interação sociodiscursivo, ela será tomada como caminho no desenvolvimento da nossa proposta de intervenção, cujo protótipo da sequência didática encontra-se mencionado, a seguir:

Sequência didática: organização estrutural

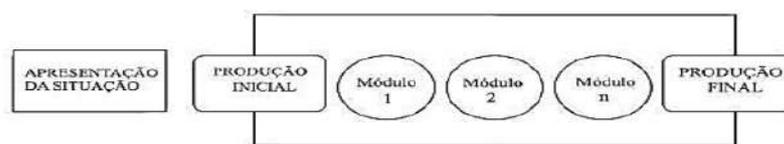


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

O conjunto dessas etapas da sequência pode permitir ao professor e alunos a avaliação da qualidade do conhecimento adquirido acerca do gênero produzido, de forma que o professor deixa de ser o “informante” no ato de produção e assume o papel de mediador da aprendizagem da escrita e o aluno passa da condição de mero reproduzidor de informações e modelos engessados de textos desprovidos de uma situação contextual de uso efetivo da linguagem escrita, e assume posição de protagonista na sua própria prática de escrita, refletindo sobre sua produção escrita e, desse modo, melhorando-a.

Desse modo, considerando a dissertação um gênero textual ainda pouco dominado pelos alunos em seus aspectos linguístico-discursivos e argumentativos, mesmo estando esse gênero fortemente presente nas práticas sociais de linguagem das quais o aluno participa no seu dia a dia, e na qual precisará demonstrar domínio, quando da realização de exames de ingresso ao ensino superior, nossa proposta de intervenção para trabalhar com esse gênero será pautada no modelo de sequência didática proposto por esses autores. É o que procuramos enfatizar mais detalhadamente, no capítulo da metodologia.

CAPÍTULO II: DISSERTAÇÃO: UM GÊNERO QUE TRANSCENDE OS MUROS DA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos as características da dissertação, definindo-a como um gênero que transcende a sala de aula. Essa definição contraria as práticas engessadas de escrita centradas no treino de estruturas linguísticas e desprovidas de significação, devido à ausência de um contexto situacional definido pelos interactantes. Abordamos, ainda, o processo de referenciação, bem como as estratégias linguísticas responsáveis pela promoção do teor argumentativo do texto dissertativo, pela sequenciação e coerência.

2.1 A dissertação no contexto escolar

Iniciamos essa discussão lembrando que a dissertação no ambiente escolar sempre esteve voltada para o cumprimento de uma atividade em função de um objetivo específico do professor ou para a atribuição de uma nota de final de etapa letiva. Assim estabelecida, essa atividade atende bem ao significado do termo como se encontra dicionarizado: “dissertação - do latim *dissertatione* - significa exposição, escrita ou oral, de matéria doutrinária, científica ou artística; exposição, oral ou escrita, acerca de um ponto das matérias estudadas, que os estudantes apresentam aos professores.” (AURÉLIO, 2001, p.241).

A dissertação, dessa forma, é concebida, inicialmente, com características reducionistas no tocante às circunstâncias da interlocução, haja vista não propiciar ao aluno sua condição de sujeito produtor de discursos coerentes às situações motivadoras da interlocução. Além disso, a necessidade dos alunos, no momento de produção textual, de adaptar seu querer-dizer às exigências desse gênero, sem renunciar a sua individualidade e a sua subjetividade, é desconsiderada, já que se escreve para comprovar a apropriação de padrões formais inflexíveis, tomando-se como objeto de ensino apenas os elementos formais caracterizadores desse gênero, sem levar em conta sua funcionalidade. Em virtude de uma abordagem precária de textos da ordem da argumentação na escola, muitas vezes, como atividade meramente escolar, para cumprir objetivos didáticos, a escrita desse gênero não é valorizada e o seu ensino, desprovido de significação para o aluno. Esse fato acaba por comprometer a qualidade da escrita da dissertação, o que exige, urgentemente, a reversão dessa realidade.

De acordo com Costa Val (2016), o fato da produção da dissertação na escola (ou redação escolar como, convencionalmente, é conhecida) não levar em consideração a perspectiva interacional-discursiva da linguagem acaba por validar a ideia de que esse gênero só é reconhecido no interior dessa instituição de ensino para “cumprir objetivos pedagógicos em geral unilaterais: o professor ensina, e o aluno escreve, geralmente, por obrigação” (COSTA VAL, 2016, p. 70). Para a autora,

O trabalho com a redação escolar valoriza enfaticamente os padrões formais e não favorece a formação do aluno como sujeito de linguagem capaz de compreender as circunstâncias de sua enunciação e definir a que gênero recorrer para dizer o que tem a dizer a seus interlocutores, tendo clareza quanto aos objetivos comunicativos que pretende alcançar. Esse procedimento [...] não dá aos alunos a oportunidade de aliar ao estilo do gênero o seu próprio estilo, de contrapor à “fôrma” composicional prescrita seu intento de “confundir deliberadamente” os elementos do gênero que intenta produzir, para obter determinados efeitos de sentido. (COSTA VAL, 2016, p. 70).

Assim, a forma com a qual vem-se trabalhando com o gênero dissertação na escola aproxima-o daquilo que concebemos como um ensino centrado na tipologia textual, caracterizada como construto teórico definido pela natureza linguística de sua composição. O trabalho com a dissertação, na escola, enquanto gênero textual acontece, ainda, de forma precária, já que se centra em questões de ordem funcional e elimina do ato comunicativo a possibilidade de escolhas, estilos, criatividade e variação. Essa maneira engessada de conceber o trabalho com o gênero dissertação no âmbito escolar acaba por retirar dele o que Bronckart (2001) considera acerca de um gênero do discurso: uma forma plástica, dinâmica e não uma forma fixa e imutável de estruturação do discurso. Esse autor (op.cit) defende, ainda, entrarem em cena no processo de elaboração de um gênero, também, fatores de ordem tipológica e linguística, o que impõe restrições e padronizações ao ato de escrita (aqui entendida como as escolhas lexicais, as estruturas e sequências textuais, os modos de organização do texto). Também Marcuschi (2008) confirma que, ao nos apropriarmos de determinado gênero para estabelecimento de determinado evento comunicativo, estamos dominando mais que uma estrutura linguística; ou uma tipologia textual, e sim realizando linguisticamente objetivos de comunicação específicos partilhados por sujeitos social e ideologicamente situados.

Assim, no contexto escolar, percebemos que o trabalho com a dissertação necessita priorizar esse último aspecto. Para isso, é urgente um trabalho que ressignifique a escrita desse gênero nas escolas, colocando-o para além de seus muros, tendo em vista

que a prática de produção de textos é de grande relevância para a melhoria da vida pessoal e, futuramente, profissional dos alunos, dadas suas necessidades comunicativas somente realizáveis através da adequada organização do discurso aos objetivos e situações de produção propostos e veiculados no/pelo texto (falado ou escrito), numa relação interativa e de negociações discursivas.

Contudo, mesmo que a produção da dissertação na escola seja tratada de modo a desconsiderar, num sentido mais amplo da concepção de gênero, a natureza sociointeracionista da escrita que a coloca para além dos muros da escola, natureza fortemente presente em outros gêneros, a exemplo de artigos, cartas, contos, entre outros, ainda assim, a dissertação constitui-se enquanto um gênero textual, visto ser possível, mesmo que de maneira limitada, o reconhecimento das práticas de linguagem que concorrem para o surgimento de padrões textuais que servem à organização e ao funcionamento de determinada instituição: a escola.

Para Koch (2002), a dissertação pertence ao protótipo de gêneros sem força discursivo-interacional fora da instituição escolar. Quanto à categorização da dissertação como gênero de texto, distanciamos-nos da proposição da autora, no momento em que ela fecha a sua discussão teórica na impossibilidade de outros contextos de circulação do gênero dissertação que não o escolar. Entendemos que não se pode negar a configuração da dissertação enquanto gênero textual, à medida que concebemos a instituição escola como um espaço de comunicação, mesmo que restrita às questões administrativas e pedagógicas. E assim, deixar de reconhecer esse espaço como local onde se produz gêneros administrativos e pedagógicos, entre eles, a dissertação, seria, no mínimo, ingênuo, além de desconfigurarmos esse espaço como ambiente de interação comunicativa.

Neste sentido, não se pode duvidar que a dissertação escolar é um gênero textual. Todavia, o fato de sua produção definir padrões para ações recorrentes, apenas, no cotidiano escolar, precisa ser, urgentemente, modificado, haja vista, conforme orienta Souza (2003), a existência de pesquisas que mostram que apesar de ter sido “feito para o ensino da escrita”, esse gênero vem extrapolando sua esfera comunicativa inicial, passando a fazer parte das práticas sociais, além das escolares, a exemplo da prática de escrita de uma dissertação, exigida pelo ENEM (Exame Nacional para o Ensino Médio), e a recorrente exigência de escrita desse gênero textual em concursos públicos ou seleções para ingresso em universidades.

2.2 A dissertação como gênero textual argumentativo em sala de aula

Ensinar os alunos a fazer uso do seu poder de argumentação para convencer o outro sobre o que deseja não é tarefa fácil, porém é necessária. Vivenciamos, hoje, a valorização da prática de produção textual, sobretudo da ordem da argumentação, em função das exigências, cada vez maiores, da competência textual, discursiva e argumentativa nos mais variados contextos de interação social. Um desses contextos, em âmbito nacional, compreende a avaliação individual, dos concluintes do ensino médio, instituída em 1998, com vistas ao mercado de trabalho e ao ingresso à universidade, segundo o Ministério da Educação.

A prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) exige do aluno- produtor de texto raciocínio lógico, senso crítico e capacidade de mobilização de conhecimentos das mais diversas esferas sociais para, a partir deles, posicionar-se como cidadão crítico que reflete sobre questões de ordem social e necessita promover intervenções sobre elas.

Assim, a avaliação centra-se em cinco competências que, juntas, tencionam avaliar a capacidade de argumentar dos candidatos no tocante ao emprego de mecanismos linguísticos responsáveis por promover a argumentação consistente em prol da obtenção dos objetivos da comunicação, expressos na proposta textual. São elas:

1. Demonstrar domínio da norma culta da língua;
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo- argumentativo;
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Revista ENEM- Nº2/2002

Depreende-se, assim, o que é esperado do produtor do texto e como orientar os direcionamentos dados aos alunos no momento da produção desse gênero argumentativo concebido como dissertação. O estabelecimento dessas competências orienta e situa o professor/ avaliador do texto no que tange ao trabalho com esse gênero na sala de aula e possibilita acompanhar o desempenho dos alunos quanto às competências linguísticas, textuais e discursivas exigidas na produção do gênero. Além disso, o reconhecimento

dessas competências pelo aluno ajudará no monitoramento de seus avanços, no tocante à escrita do gênero dissertação e na promoção de intervenções para a melhoria do texto.

Desse modo, o gênero dissertação, antes restrito às práticas escolares, para fins meramente didáticos, assume seu caráter sociointeracional, antes desconsiderado no contexto escolar e, por isso, sua prática no interior das salas de aula necessita urgentemente ser redefinida e intensificada. À medida que o candidato escreve a partir de uma contextualização situada e partilha de conhecimentos comuns a outros interlocutores, a prática de escrita sai de seu aspecto engessado e ganha significação e funcionalidade. Além disso, a produção textual da dissertação no ENEM busca capacitar o aluno para que, a partir dos usos da língua, possa atender determinado evento comunicativo que se configura não mais na relação professor-aluno, mas alcança outros níveis de interação. Dessa forma, a dissertação assume definitivamente função social situada.

Rojo (2001) ressalta que a Escola desenvolve em sua esfera gêneros textuais que podem ser analisados sob os aspectos didático e pedagógico. No bojo dos aspectos didáticos, segundo a autora, encontram-se os gêneros escolares, os quais denomina escolarizados. Eles são objetos de ensino, essencialmente, da produção escrita. Nesta perspectiva, de acordo com a autora, insere-se a dissertação escolar.

Souza (2003) considera a dissertação, em seu trabalho acerca do texto dissertativo-argumentativo, enquanto gênero textual pertencente, inicialmente, ao domínio discursivo escolar, com o objetivo de desenvolver a competência linguística e comunicativa do indivíduo *na* e *para* a escola, mas que, com o passar do tempo, vem extrapolando sua esfera comunicativa inicial, passando a fazer parte das práticas sociais, haja vista sua requisição em diversos contextos sociais nos quais são exigidas práticas de linguagem que promovam a argumentação, sejam em instâncias públicas ou privadas. Merece, ainda, destacar, segundo Souza (2003), fundamentado em Abaurre, (2002), que, ao utilizar a dissertação como objeto de ensino, o professor tenciona capacitar o aluno a discorrer sobre determinado assunto, seguindo um raciocínio lógico, articulando ideias e aplicando seus conhecimentos da convenção gramatical, adquiridos durante a sua vida escolar. Com isso, pretende, também, instigar o aluno a externar seu ponto de vista, demonstrando seu senso crítico, por meio de uma argumentação objetiva e consistente.

Neste contexto, o objetivo interacional da dissertação é obter a adesão do leitor ao ponto de vista do agente-produtor sobre determinado tema. Para isso, o autor da dissertação lança mão de argumentos convincentes que possam convencer o leitor,

levando a aceitar suas ideias, através do emprego dos mecanismos de textualização, responsáveis pela progressão do conteúdo temático.

Somem-se a isso os mecanismos enunciativos, que, de acordo com Souza (2003), tratam das representações, através da linguagem, das entidades às quais é atribuída a responsabilidade do que é anunciado no momento da argumentação, bem como das modalizações empregadas para fortalecer a argumentação desenvolvida e evitar dissabores ou rejeições no tocante ao que é discutido.

Essa configuração textual centrada na argumentação em defesa de um ponto de vista é muito cobrada no âmbito social, devendo ser parte integrante das práticas de escrita no âmbito escolar, sobretudo nas salas de aula do ensino fundamental. Isso porque, ao produzirem esse gênero de composição argumentativa, os alunos são avaliados de acordo com a sua capacidade de desenvolver o tema proposto, persuadir e convencer o leitor e, por vezes, defender e apontar uma possível solução para o problema suscitado no texto. Assim, a escrita da dissertação deve promover o desenvolvimento do gosto do aluno pelo pensar e escrever sobre o que pensa, de expor sua opinião.

Essas aferições corroboram com as apresentadas por Kaufman & Rodriguez (1995) ao afirmarem que:

Os textos com trama argumentativa comentam, explicam, apresentam ou confrontam ideias, conhecimentos, opiniões, crenças ou valores. Geralmente, organizam-se em três partes: uma introdução em que se apresenta o tema, a problemática em que se fixa uma posição; um desenvolvimento, através do qual se encadeiam informações mediante o emprego de estruturas subordinadas, dos conectores linguísticos requeridos pelos diferentes esquemas lógicos ou cognoscitivos, e uma conclusão sendo os conectores e pressupostos de fundamental importância nessa trama (KAUFMAM & RODRIGUEZ, 1995, p.17).

De um modo geral, a função da estrutura argumentativa é utilizada na língua para justificar ou rejeitar um ponto de vista, com objetivo de expor diferentes visões sobre determinado tema. Nas sequências argumentativas, apresentam-se pontos de vista sobre determinados assuntos seguidos das razões pelas quais pensamos “assim”.

Quando argumentamos, realizamos uma atitude discursiva em que, do ponto de vista do argumentador, há uma dupla busca, a saber: 1) a de racionalidade, cujo objetivo é a busca pelo ideal de verdade envolvendo operações de pensamento que explicam o universo na dependência de representações socioculturais, e 2) busca de influência, que consiste “num fazer” de modo que o interlocutor compartilhe um universo discursivo não

apenas numa perspectiva lógica e racional, mas também de sedução, numa relação de casualidade. Nesse sentido, faz-se necessária a elaboração de um conjunto sistemático de ações planejadas pelo professor para o ensino da dissertação, dadas as especificidades do gênero, face aos variados contextos de interação existentes.

Face ao exposto, a dissertação é concebida como um gênero que revela as manifestações discursivas, bem como explicita os valores, as opiniões e as avaliações que o autor do texto faz do mundo, da sociedade, de seus semelhantes, das instituições com as quais convive e, nesta perspectiva, não se concebe, hoje, ser restrito aos espaços escolares com finalidade meramente didática. Pelo contrário, o gênero dissertação decorre de um contexto de produção textual socialmente reconhecido e, portanto, com funcionalidade identificável. Assim, mesmo que abordado na esfera escolar, o enfoque dado ao gênero não deve se limitar às questões estruturais e linguísticas, mas considerar a natureza interacional e contextual inerente a todos os gêneros materializadores das práticas discursivas.

Por isso, decidimos trabalhar com esse gênero em nossa pesquisa, por entendermos que sua apropriação pelo aluno, certamente, irá prepará-lo para melhor apresentar suas ideias, corroborar ou refutar as ideias de outros e, principalmente, fundamentar e justificar as razões dos seus posicionamentos. Isso ajudará o aluno a tornar-se um cidadão crítico-reflexivo, já que, em uma sociedade onde o poder de argumentação é visível, a escola não pode desconsiderar esse poder.

2.3 A referenciação e a construção argumentativa do gênero dissertação

O gênero textual dissertação será abordado nesse momento como gênero no qual se entrecruzam elementos linguísticos e discursivos que culminam para o processo de referenciação como mecanismo de reforço argumentativo. Assim, o estudo dos processos de referenciação estará voltado às questões da construção argumentativa e de produção de sentidos para o texto, o que requer a apropriação e o reconhecimento de estratégias argumentativas responsáveis para efetivar pontos de vista, defendê-los, refutá-los num exercício de análise, reflexão e emprego dos mecanismos linguísticos. Nesta perspectiva, será dado enfoque aos elementos de referenciação tomados como indicadores de argumentação textual, progressão e interação discursiva.

Já há algum tempo, na literatura da Linguística Textual, a atividade referencial deixou de ser vista como simples “etiquetagem” de um mundo real e passou a estar ligada

ao processamento mental das entidades discursivas por meio da atividade interativa entre os participantes do evento comunicativo, apoiando-se no fato de que os referentes são dinamicamente construídos no (e pelo) evento comunicativo, constituindo-se, pois, em objetos do discurso.

Koch (2002a) considera a referenciação como uma atividade discursiva e por isso mesmo a referência não pode ser entendida como uma representação extensional de referentes do mundo extramental, como anteriormente era vista. Para a autora, é a forma como sociocognitivamente interagimos com o mundo, decisiva para construirmos nossas referências, que passam a ser consideradas como

o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo* (KOCH, 2002a, p.79).

Essa forma de conceber a referência tem com base não somente as estruturas físicas, materializadas pelas construções linguísticas no plano textual, mas diz respeito, sobretudo, às operações efetuadas pelos sujeitos no momento de construção dos discursos.

Tendo em vista que no momento de construção do discurso os interlocutores realizam escolhas significativas entre as variadas possibilidades das quais a língua dispõe, a ideia de referenciação para além da tessitura textual ganha sentido. Desse modo, assumindo tal perspectiva, a argumentação também pode, sem dúvida, ser acionada, reforçada e reestruturada por meio de estratégias referenciais. Em outras palavras, a ação de “referir” e construir um dado objeto do discurso é motivada, em última instância, pela imagem referencial que o falante pretende levantar e ativar discursivamente.

De acordo com Koch (2002a), o termo referenciação vem ampliar e substituir a noção da palavra referência. A referência, interesse não apenas da linguística, mas também de outras áreas do conhecimento como filosofia da linguagem e lógica, era um tema posto como uma atividade de representação do mundo. Privilegiando a noção de correspondência entre as palavras e as coisas, a referência agia como espelhamento do mundo; já a referenciação opera de forma discursiva, na qual o objeto de discurso em questão é atualizado de acordo com a situação contextual e o propósito comunicativo do autor.

Nessa atualização para a construção de sentido, destaca-se, de acordo com Cavalcante (2010), a existência de tipos variados de estratégias de referenciação, quais sejam:

Se as entidades são introduzidas no texto pela primeira vez, isto é, se elas ainda não foram citadas antes no texto, então estamos diante de ocorrências de *introdução referencial*. Se os referentes já foram de algum modo evocados por pistas explícitas no contexto, então estamos em presença de continuidades referenciais, isto é, de *anáforas*. (CAVALCANTE, 2010, p. 54 – grifos da autora).

Ainda de acordo com a autora (op.cit), as anáforas podem ser diretas ou indiretas, sendo estas caracterizadas pela ativação de um referente textual não condicionado morfossintaticamente por um elemento sintagmático anteriormente apresentado, ao passo que aquelas retomam referentes previamente introduzidos numa relação de correferencialidade entre o elemento anafórico e o seu antecedente.

Para Koch e Elias (2006), a referenciação está atrelada à noção de progressão referencial, estabelecendo assim um processo no qual há a construção e a reconstrução dos objetos de discurso. O sujeito opera dentro de um procedimento de escolhas para representar as coisas e retomá-las. Essa representação varia de acordo com o autor e sua intenção para com o seu interlocutor, sobretudo, porque essas escolhas não são aleatórias, elas emergem do caminho argumentativo que o autor decide escolher para informar seu leitor sobre determinadas coisas do mundo. Assim, entendemos que a reconstrução de um objeto do discurso, através de uma expressão referencial nominal, por exemplo, não se circunscreve num simples ato de localização do referente, é sim, uma retomada de caráter informacional/ argumentativo. É esse movimento de introdução e retomada dos objetos do discurso que ajuda não apenas na tessitura do texto, mas também na criação de unidade do texto baseado num projeto de dizer do autor.

Koch (1999) salienta que a referenciação constitui-se uma atividade discursivo-argumentativa, visto conceber o processo de inserção de mecanismos linguísticos como promovedores das relações entre os tópicos textuais-discursivos, os quais elucidam juízos de valor num projeto de dizer do escritor. Essa forma de conceber a referenciação como processo de orientação discursiva é também recuperada por Machado (2013), ao postular que a referenciação textual é responsável pela coesão e pela construção dos sentidos no texto.

Nos momentos iniciais da linguística de texto, especificamente na década de 80, a coesão referencial era entendida como a forma pela qual podíamos remeter um elemento

linguístico a outros elementos no interior do texto e podia acontecer em movimento retrospectivo (anafórico) ou em movimento prospectivo (catafórico). Em outras palavras, a referenciação vai muito além dessa posição, pois trata-se de uma operação colaborativa entre os parceiros da interação na busca pela (re)construção dos objetos-de-discurso, os quais podem ser recategorizados conforme as escolhas dos interlocutores e em virtude das intenções discursivo-textuais pretendidas.

No que tange ao tratamento teórico das expressões referenciais, Cavalcante (2003) revela, ainda, que já se foi a época em que os mecanismos coesivos eram vistos única e exclusivamente sob o prisma da correferencialidade entre dois elementos pontuais da superfície textual.

Numa perspectiva evolutiva desses estudos, essas ocorrências são mencionadas por Koch (2004) como formas de introdução de referentes no plano textual identificados como ativação ancorada e não ancorada. Estaria a primeira relacionada ao processo de anáfora, já que diz respeito à introdução de um novo objeto de discurso no texto, recuperado a partir de algum tipo de informação já dada; ao passo que a introdução não ancorada diz respeito à catáfora, ou seja, a introdução do objeto do discurso configura-se como informação totalmente nova no texto e exige que para sua identificação utilizemos conhecimentos extralinguísticos.

Neste contexto conceitual, estaria, ainda, a introdução ancorada voltada para o que Machado (2013) define como correferenciação, entendida pela autora como repetições, sinonímia, retomada de mesmo referente, substituições. E a não correferenciação atrelada à introdução não ancorada postulada por Koch (2002), já que, como nos orienta Machado (2013), a não correferenciação diz respeito à ausência de retomada direta dos referentes; corresponde à introdução de um elemento novo, porém previsível na estrutura textual.

Koch (2002) e Machado (2013) apesar de divergirem quanto ao tratamento conceitual dado ao mesmo objeto de estudo, aproximam-se em seus estudos ao apresentarem esses dois casos de referenciação discutidos como passíveis de serem identificados, também, como anáfora direta - ativação ancorada para Koch (2002) e correferenciação para Machado (2013) - e anáfora indireta (ativação não ancorada para Koch e não correferenciação para Machado).

Para Koch e Elias (2006), a garantia de continuidade de um texto está atrelada a duas exigências fundamentais: a repetição (retroação) e a progressão. Assim, percebemos que as autoras consideram a retroação como as investidas remissivas feitas no texto, no

sentido de identificarmos informações já postas e recuperáveis no plano textual, ao passo que a progressão estaria voltada para a inserção de novas informações também importantes para o suporte de outras informações.

Esse processo de progressão referencial pode ser realizado através de uma série de recursos linguísticos, a saber: a) formas de valor pronominal (pronomes pessoais de 3º pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos); b) numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários); c) certos advérbios locativos (aqui, ali, lá, etc); d) elipses; e) formas nominais reiteradas; e) formas nominais sinônimas ou quase sinônimas; f) formas nominais hiperonímicas; e g) nomes genéricos.

Desse modo, assumindo tal perspectiva, a argumentação discursiva também pode, sem dúvida, ser acionada, reforçada e reestruturada por meio de estratégias referenciais. Em outras palavras, a ação de “referir” e construir um dado objeto do discurso é motivada, em última instância, pela imagem referencial que o falante pretende levantar e ativar discursivamente.

De acordo com Cavalcante (2003), o movimento de introdução dos objetos de discurso no texto diz respeito à colocação de um novo referente no texto. Esse referente ganha papel de destaque na cadeia coesiva e argumentativa. Essa introdução, segundo Cavalcante (2003), pode ser feita de duas formas: a) introdução não ancorada: quando um objeto totalmente novo é introduzido no texto, tornando-se o referente em destaque; b) introdução ancorada: é quando um novo objeto é introduzido no texto baseado em algum elemento do co-texto ou do contexto. Tanto na introdução ancorada, como na não ancorada, o autor pode dar indícios de que caminho seguirá no que tange à organização argumentativa do texto.

O movimento de retomada de objetos do discurso, o qual pode ser considerado como movimento que completa a atividade de referenciação, torna-se extremamente importante na progressão do texto, não só porque reativa na memória do leitor o que já fora dito, mas também pode categorizar e ressignificar o termo ao qual se refere. Assim, os argumentos citados anteriormente podem ser trazidos de volta para o texto, configurando-se, desse modo, o processo de retomada como um reforço intencional do autor ao projeto argumentativo pretendido. Essa orientação argumentativa no texto, através da referenciação, ocorre, também, pelo emprego de categorias gramaticais, a exemplo dos artigos, pronomes demonstrativos e numerais, que podem operar juntamente com as expressões referenciais, corroborando o propósito do autor.

Para Koch (2002), a seleção das formas nominais referenciais merecem especial cuidado na construção do texto, seja ele argumentativo ou não, levando em conta serem essas formas responsáveis pela progressão textual e orientação dos sentidos. Esses mecanismos textuais serão estudados com vistas à elucidação de aspectos argumentativos do fenômeno da referência, levando-se em conta, portanto, o caráter interativo e a grande rede de inferências presentes neste gênero discursivo conhecido como dissertação. Para isso, entendemos a referenciação como responsável pela construção argumentativa e a coesão como mecanismo de organização textual-discursivo em prol dessa argumentação consistente e, conseqüentemente, da obtenção da coerência que garantirá o êxito quanto à obtenção da bem-sucedida argumentação textual.

Esse resultado depende de um trabalho de produção textual ancorado na perspectiva processual da escrita, o que permite ao professor e alunos avaliarem como argumentam sobre seus pontos de vista, focalizando os processos discursivos e textuais de referenciação e de argumentação subjacentes às produções, bem como o nível de argumentatividade e as relações com a obtenção do objetivo pretendido no texto, a partir do estabelecimento de uma cadeia de processos linguísticos de referenciação mais recorrentes, da sua ausência no momento de produção inicial e de seu emprego numa posterior situação de escrita do gênero dissertação escolar.

A metodologia utilizada no intento de atingirmos resultados satisfatórios quanto ao fortalecimento do teor argumentativo e progressão das ideias a partir desses empregos linguísticos, os sujeitos e o espaço envolvidos na pesquisa, bem como o objeto de análise da pesquisa e a descrição da metodologia utilizada para analisar e descrever os resultados obtidos serão abordados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Propomo-nos, neste momento, a apresentar os procedimentos metodológicos através dos quais realizamos a nossa pesquisa que se caracteriza como uma pesquisa-ação, com caráter explicativo e interventivo, acompanhada de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa-ação se materializa pelo registro dos fatos, sua análise, interpretação e identificação de suas causas. Sendo esta, conforme afirma Moita Lopes (1996, pp. 86-7), “a grande tendência da pesquisa em sala de aula hoje, em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa para assumir seu papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua prática.”

Nosso trabalho, desse modo, constitui-se de uma proposta de intervenção desenvolvida à luz da sequência didática conforme orientam Dolz & Schneuwly (2004), tendo como base a dissertação e como objeto de estudo os elementos linguísticos de referenciação e sua contribuição para a progressão e consistência argumentativa desse gênero textual. Vale salientar que a escolha por essa proposta interventiva, centrada no objeto de estudo citado, deveu-se à observação da acentuada limitação dos alunos participantes da pesquisa, quanto à apropriação e emprego desses elementos linguísticos no processo de elaboração textual da dissertação.

O emprego adequado desses elementos linguísticos é importante, por serem eles responsáveis pela orientação do leitor quanto ao plano textual-discursivo desenvolvido pelo autor e, ainda, pela consistência argumentativa necessária a uma dissertação. E considerando ser a dissertação um gênero cada vez mais exigido em situações nas quais os alunos precisam apresentar e defender seu ponto de vista, inclusive para conquistarem espaços sociais relevantes em sua vida pessoal e profissional, decidimos adotá-la como o gênero textual alvo de nosso estudo.

Definido assim nosso objeto de estudo, descrevemos a seguir, de início, o contexto em que ocorreu a nossa investigação, os sujeitos envolvidos, a delimitação do *corpus* a ser analisado, o nosso objeto de estudo, bem como a metodologia de análise dos dados.

3.1.1 Descrição do ambiente da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na zona urbana do município de Pocinhos - PB. A escola foi fundada há 60 anos e vem sendo referência em ensino de qualidade para os pocinhenses e moradores de cidades vizinhas. Hoje, conta com 33 salas de aula, uma secretaria, duas salas para os professores, um laboratório de ciências (atualmente desativado e utilizado para fins de depósito), uma diretoria, banheiros para os alunos e professores, uma quadra não coberta, sala de vídeo e uma biblioteca recentemente reformada e ativada para leitura e pesquisa dos alunos, professores e funcionários. Vale ressaltar que, dos ambientes descritos, apenas a biblioteca passou por uma reforma significativa do ponto de vista estrutural. Entretanto, ainda conta com acervo precário, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho efetivo e consistente neste espaço. Os demais espaços da instituição encontram-se em condições precárias de funcionamento e, embora sejam feitos reparos pontuais, estes não são suficientes para a promoção da qualidade desejada e necessária ao bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Estão matriculados na escola 1032 alunos distribuídos no Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde, e na Educação de Jovens e Adultos, nos períodos tarde e noite. A escola apresenta uma estrutura física precária no tocante ao mobiliário e salas de aula, e insuficiência de material didático-pedagógico. Mesmo sendo contemplada com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a instituição, ainda, passa por dificuldades quanto à distribuição do material para todos os seus alunos, visto que a reposição anual dos livros pelo programa não supre a sua demanda. Além disso, por serem os livros distribuídos para uso em um triênio, e considerando o alto número de obras didáticas que chegam ao final do ano letivo sem nenhuma condição de reuso, em virtude do descompromisso de alguns alunos com o patrimônio público, esse fato torna-se, também, um agravante para o problema da falta de livros.

3.1.2 Sujeitos envolvidos

No que concerne ao público-alvo da pesquisa, são alunos oriundos de famílias, em sua maioria, carentes, que habitam na cidade ou na zona rural de Pocinhos. Geralmente, veem a escola como importante para o sucesso pessoal e/ ou profissional, mas, no geral, sentem-se desmotivados a estudar.

Participaram da pesquisa os 32 alunos de uma das cinco turmas de 9º ano da escola, com faixa etária compreendida entre 14 e 15 anos, matriculados no turno da manhã. Vale salientar que das cinco turmas existentes, o professor-pesquisador atua em duas, sendo a turma escolhida para a realização da pesquisa a que se apresenta com mais dificuldade e resistência para a escrita de texto, principalmente, de natureza argumentativa. Mesmo sendo esta turma a mais assídua e com mais possibilidades de obter informações, visto que a maioria dos alunos mora na cidade e tem maior acesso a instrumentos tecnológicos, como internet, celulares, tabletes, entre outros.

A constatação das dificuldades da turma decorre da observação dos momentos em que os alunos são solicitados a escrever pelo professor, quando apresentam tímido atendimento a essa solicitação. Em geral, recusam-se a escrever ou produzem uma escrita embrionária no tocante à argumentação. É muito comum os alunos produzirem textos que fogem à sequência argumentativa, entendida como uma forma de organização discursiva que possui características próprias que a distinguem de outros modos organizacionais do discurso, como a descrição, a narração e ainda a explicação.

Entendemos o gênero dissertação como decorrente de uma estrutura que apresenta, dentre suas principais características, a negociação de diversos argumentos, pontos de vista, que podem ser contrários ou a favor de determinadas ideias, fazendo com que se chegue a uma determinada conclusão. Assim, ao escreverem uma dissertação, os alunos terão que refletir sobre algo, destacando um ponto ou outro que é levado a uma forma de debate. Essas características, na maioria das vezes, não são verificadas na produção dos alunos. É comum na escrita da dissertação apresentarem uma produção pautada na exposição superficial de ideias, sem a definição de um ponto de vista orientador de uma tese, tampouco com a presença de mecanismos linguísticos e estratégias argumentativas consistentes que orientem o leitor para o convencimento sobre o ponto de vista defendido.

Outro aspecto problemático verificado diz respeito à escassez de estruturas linguísticas que atribuem consistência argumentativa ao texto. O que observamos é o emprego recorrente de ideias simples, pautadas no senso comum, muitas vezes, sem articulações entre si.

Dessa forma, o desenvolvimento dessa pesquisa de natureza interventiva trouxe resultados significativos para os alunos, que passaram a escrever melhor no que diz respeito ao emprego de elementos coesivos de referência que dão consistência à

argumentação, bem como passaram a lidar com maior segurança com o gênero dissertação; para o professor-pesquisador, que pode comprovar a eficácia desse trabalho de intervenção, tendo em vista os resultados obtidos nos textos dos alunos, e, desse modo, poderá estender este trabalho a outros sujeitos, em anos posteriores. Além disso, esse estudo poderá subsidiar a prática pedagógica de outros profissionais interessados na melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escrita, sobretudo do texto dissertativo-argumentativo.

3.1.3 O *corpus*

O *corpus* de nossa pesquisa foi coletado durante as aulas de língua portuguesa, ministradas pelo próprio pesquisador, na referida escola, e estava, a princípio, constituído de 60 dissertações resultantes dos dois momentos distintos, porém, interdependentes de produção textual: o da produção inicial e o da produção final (doravante PI e PII). Inicialmente, pretendíamos trabalhar com esse total de textos, por corresponder à quantidade de alunos da turma, um total de 30 alunos.

No entanto, em virtude da ausência de alguns alunos às aulas correspondentes às etapas de aplicação da sequência de atividades, fato que impossibilitou a participação ativa desses alunos em todos os momentos propostos na sequência programada para ser desenvolvida em 14 aulas com 45 minutos cada uma, essa delimitação sofreu alteração haja vista a possível interferência que essas lacunas nas etapas planejadas poderiam ocasionar no tocante aos resultados obtidos.

Assim, tendo em vista que apenas 20 alunos estiveram presentes em todos os momentos destinados à execução da sequência de atividades proposta, consideramos, inicialmente, para análise e interpretação dos resultados, 20 textos em sua versão inicial e sua correspondente versão final.

Posteriormente, no momento de análise dos dados, verificamos a recorrência de aspectos a serem comentados nas produções textuais. O que tornaria repetitiva e exaustiva a análise e resultaria em uma quantidade de texto desproporcional aos objetivos e limites de nosso trabalho. Assim, decidimos por reduzir a quantidade de textos a serem analisados, o que gerou um *corpus* para análise comparativa e qualitativa composto, no total, por 20 dissertações.

Esses textos resultaram do trabalho de intervenção que buscou aprimorar o trabalho de escrita da dissertação, considerando a melhoria de sua organização micro e

macroestrutural, a partir do emprego dos elementos linguísticos de referência responsáveis pela progressão e nível de argumentatividade exigidos para esse gênero textual.

3.1.4 Objeto de análise na pesquisa

Nosso objeto de análise é a referência que se materializa no texto dissertativo, observada através dos processos referenciais realizados pelos alunos quando do emprego de palavras e expressões que, na dissertação, corroboram com o teor argumentativo, a intencionalidade discursiva e a progressão das ideias. Sendo assim, elegemos as contribuições da linguística textual e dos estudos sobre gênero textual para embasar nosso estudo, visto que ele está centrado, sobretudo, na materialidade do texto e na natureza discursivo-argumentativa desencadeada a partir desses empregos linguísticos.

3.1.5 Metodologia de análise

A análise realizada sobre os textos dos alunos é de caráter comparativo, tendo em vista que observamos os resultados da primeira produção textual e da última produção, a reescritura, realizadas pelos alunos em momentos distintos, complementares e interdependentes da sequência didática. Os alunos produziram textos numa versão inicial do trabalho de escrita do gênero dissertação, passaram pelas atividades didáticas descritas em 4.2: Execução das atividades à luz da sequência didática, através das quais tiveram a oportunidade de compreender os mecanismos de produção da argumentação que na escrita inicial ainda não se encontravam claramente, para então produzirem a produção final.

Para a análise dos textos coletados, 20 produções, consideramos o seguinte aspecto: Emprego dos mecanismos de coesão referencial e sua implicação para a construção argumentativa, consistência da argumentação e progressão das ideias.

Uma vez definido o critério de análise dos textos, apresentado o percurso metodológico considerado no desenvolvimento da ação interventiva ora evidenciada em seus aspectos estrutural (o ambiente no qual ocorreu a pesquisa), material (o *corpus* de análise), operacional (como procedemos com a análise), e científico (o objeto de análise), passamos ao ponto seguinte do trabalho: a descrição da nossa proposta interventiva aplicada, passeando pelas etapas de execução da sequência, o planejamento das aulas e,

por fim, destinamos um espaço para socializarmos cada aula desenvolvida e tecermos nossas considerações acerca de cada momento vivenciado.

CAPÍTULO IV: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA INTERVENTIVA

A nossa proposta de intervenção é baseada na sequência didática de atividades, um procedimento que, segundo os autores Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), tem por finalidade “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. De acordo com os autores, num trabalho com sequência didática, deve-se atentar para as seguintes etapas: situação inicial, produção inicial, desenvolvimento dos módulos de atividades e produção final.

Seguimos, pois, todas essas orientações para elaborarmos nossa sequência e darmos prosseguimento ao nosso trabalho interventivo no tocante à produção da dissertação pelos alunos de uma turma de 9º ano, nas aulas de língua portuguesa.

4.1 A proposta interventiva à luz da sequência didática

Passamos a descrever as etapas da sequência didática elaborada, com um breve comentário acerca dos aspectos trabalhados, bem como sua contribuição para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos, conforme salienta Kleiman (2007), no tocante ao emprego dos mecanismos de referência e progressão das ideias, os quais reforçam e orientam o projeto argumentativo desenvolvido na dissertação.

4.1.1 A Situação Inicial

Neste momento da sequência, é fundamental que os alunos sejam motivados a participarem de todas as atividades propostas. Para isso, precisavam enxergar cada aula ministrada e a atividade desenvolvida como possibilidades de melhoria da aprendizagem. Assim, a conscientização dos alunos acerca da importância do conhecimento sobre o gênero dissertação foi fator preponderante.

Esse momento de convencimento dos alunos ocorreu em uma aula, com duração de 40 minutos. O direcionamento se deu através da apresentação da proposta e socialização dos objetivos da pesquisa. Para isso, o professor-pesquisador organizou a aula em slides que apresentavam esses objetivos visando, de forma geral, promover a melhoria do processo de produção da dissertação por parte dos alunos, no tocante ao

emprego dos elementos de referência textual que desencadeiam a consistência argumentativa e evidenciam juízos de valor.

Na sequência, foram apresentados os objetivos específicos e promovemos, junto aos alunos, uma reflexão sobre os passos a seguirem, orientados por cada objetivo especificado. Esse momento foi realizado para que os alunos exercessem o direito de conhecer o trabalho desenvolvido, bem como acompanhassem o percurso realizado, tornando-se protagonistas da ação de aprender.

Os objetivos específicos foram apresentados, um por vez, seguidos da explicação do que propunham, relacionados ao objetivo geral do trabalho. Assim, na sequência dos slides, foram apresentados os objetivos: 1) Observar de que modo o aluno emprega as marcas de referência e como essas marcas colaboram no direcionamento discursivo-argumentativo do texto. 2) Identificar os problemas de organização macro e microestruturais decorrentes do emprego deficiente ou ausência de recursos de coesão referencial, bem como sua relação com o enfraquecimento do teor argumentativo do texto; 3) Desenvolver sequência didática de atividades de leitura, produção e reescrita de dissertação; 4) Comparar as produções dos alunos realizadas no início e no final da sequência didática, observando o progresso quanto ao domínio da argumentação, a partir do processo de referencialidade; e 5) Apresentar proposta de trabalho para o ensino-aprendizagem do texto argumentativo à luz dos processos de referência, considerando a interação discursiva.

Na sequência, mostramos o caminho metodológico tomado para o desenvolvimento do trabalho, o qual constituiu-se na apresentação das etapas da sequência didática a ser desenvolvida, ou seja, mostramos cada etapa que a compunha e o que, ao final, os alunos deveriam realizar em termos de ações/atividades didáticas. Estabelecemos, neste momento, a relação de cada atividade e etapa com os objetivos geral e específicos norteadores da nossa pesquisa.

Explicamos ainda aos alunos que cada etapa da sequência deveria ser realizada por eles para que os resultados obtidos tivessem consistência. Aproveitamos a oportunidade para dizer que, caso algum deles não cumprisse com todas as etapas propostas, não teria seu texto, em sua versão final, contemplado na análise dos resultados, mas isso não estaria impossibilitando a participação nas demais etapas restantes.

Em seguida, o professor-pesquisador utilizou dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) relativos aos resultados precários obtidos na produção do texto dissertativo-argumentativo no Exame Nacional de Ensino

Médio - ENEM -, para demonstrar a necessidade de um trabalho sistemático de escrita desse gênero textual, visto ser ele decisivo para o ingresso no nível de ensino superior. Foi ressaltada também a importância de uma boa argumentação no nosso dia a dia: argumenta-se para defender uma ideia, para conquistar um espaço, para conseguir uma vaga no mercado de trabalho, para convencer o outro sobre algo almejado, para garantir sua cidadania; afinal, quem não sabe argumentar, geralmente, aceita com facilidade as verdades alheias.

Para reforçar a discussão sobre esse aspecto, apresentamos em slides citações de autores que embasam a nossa fundamentação teórica e que reforçam a necessidade e efeitos de uma boa argumentação, a exemplo de Kaufman & Rodriguez (1995), além de trechos transcritos da internet, encontrados no site <http://mensagens.culturamix.com/frases/frases-de-argumentacao>, os quais se encontram em anexo 13, que versavam sobre a mesma temática: o poder da argumentação.

Essa estratégia metodológica deveu-se ao fato de podermos confrontar um discurso de uma autoridade na área, mas pouco familiar aos alunos, com os discursos de pessoas “comuns” publicados na internet, tendo em vista a familiaridade dos alunos com esse ambiente virtual e a consequente identificação com essas pessoas. Assim, o confronto dessas ideias produzidas por pessoas e contextos distintos, mas convergentes no que concerne ao poder que emana de uma boa argumentação, possivelmente contribuiu para a intenção pretendida naquele momento da aula.

Para finalizar este momento de convencimento sobre a pertinência do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, os alunos assistiram a um vídeo “Leitura e escrita de textos argumentativos”, produzido pela professora Doutora Débora Mallet, com duração de, aproximadamente, 15 minutos, sobre a importância de argumentar, e leram trechos da matéria apresentada pelo G1 (canal de notícias online) “Estudantes ‘nota 1000’ na redação do Enem revelam o segredo do sucesso” retirados do site g1.globo.com/.../enem/2014/, conforme consta nas referências bibliográficas, na qual alunos que obtiveram bons resultados na redação apresentam algumas dicas úteis para se conseguir esse sucesso, de modo a estimular os alunos à escrita da dissertação em nossas aulas.

A proposta foi bem aceita pelos alunos que, em sua maioria, colocaram a necessidade de iniciarmos urgentemente o trabalho, visto sua importância para a superação das dificuldades de escrita do gênero em questão.

4.1.2 A Produção Inicial

Conforme orientam Dolz & Schneuwly (2004), essa etapa da proposta interventiva deve ser orientada para que os alunos construam uma real situação de comunicação e da atividade a ser desenvolvida. Assim, tornou-se imprescindível que o professor expusesse, neste momento inicial de estudo sobre o gênero, orientações gerais acerca do contexto de produção do gênero dissertação.

Explicamos sobre as características relativas ao gênero e que a prática de escrita da dissertação deve ser entendida pelos alunos como uma atividade comunicativa para além dos muros da escola e do atendimento às exigências do professor para uma nota.

Desse modo, ao discutir a proposta de atividade da escrita inicial da dissertação, o professor pesquisador enfatizou ser essa escrita resultante de um contexto, o qual orienta o que será dito, como será dito, as escolhas linguísticas mais adequadas, enfim, salientou que é a situação de produção decisiva para a escrita da dissertação, posteriormente solicitada. Desse modo, apresentou a seguinte situação, a qual os alunos precisavam considerar no momento da escrita da primeira versão do texto sobre o tema “A importância do esporte para a construção da cidadania no Brasil”.

- a) O gênero a ser produzido: dissertação;
- b) A quem se dirige: demais alunos da escola, professores, entre outros;
- c) O modo de circulação da produção: em murais da escola, publicação em redes sociais;
- d) Quem é o produtor textual: o aluno.

A escolha do tema se deu, entre outros aspectos, em virtude do momento sociohistórico pelo qual o país estava passando por ocasião das olimpíadas – Rio 2016; e por ser uma temática muito recorrente entre os estudantes, dadas as relações culturais nacionalmente construídas de que “somos o país do futebol”.

O momento que se sucedeu foi o da produção individual da dissertação em sua versão inicial. Para isso, o professor-pesquisador distribuiu a proposta de produção inicial da dissertação, a qual foi elaborada por ele, reproduzida em anexo 1, acompanhada de duas folhas, uma para rascunho e outra para o registro “final” da produção do aluno.

Este momento de escrita ocorreu sem intervenções pontuais do professor, ou seja, os alunos escreveram as dissertações a partir do conhecimento que traziam acerca do contexto de produção do gênero e suas características mais gerais, retomadas no início da aula destinada a esse momento de produção inicial, e das informações contidas nos

três textos motivadores da proposta de produção apresentada. O primeiro versando sobre o direito da criança e do adolescente ao esporte, o segundo e o terceiro textos constituindo-se de um gráfico e uma tabela relativos aos “Motivos para se praticar esportes no Brasil, por gênero e faixa etária” e “Motivos para não se praticar esportes no Brasil, por gênero e faixa etária”, ambos retirados do site do Ministério do Esporte do Brasil. A escolha por esses textos de natureza multimodal se deu para que os alunos tivessem acesso a informações precisas, dados confiáveis, que poderiam ser utilizados no momento da argumentação, entretanto, sem que copiassem literalmente as informações aí contidas, apenas interpretassem-nas.

Esse procedimento foi previamente acordado com os alunos sob a justificativa de possibilitar o bom andamento da etapa seguinte da sequência: a aplicação dos módulos de atividades planejadas com base nos aspectos problemáticos de natureza linguística, organização das ideias e de estilo textuais. Consequentemente, seria avaliada a melhoria da prática de escrita desse gênero, no tocante à argumentação consistente atrelada ao emprego de mecanismos linguísticos de coesão referencial, responsáveis por essa qualidade textual.

4.1.3 A execução dos módulos de atividades

Planejamos e desenvolvemos junto aos alunos um conjunto de atividades de leitura, análise linguística e produção, descritas a seguir, no sentido de oferecer-lhes o conhecimento necessário à produção coerente e ao emprego consistente dos mecanismos de referenciação responsáveis pela qualidade do texto dissertativo-argumentativo.

Assim, foram organizadas oito aulas/encontros, com duração de 45 minutos cada, distribuídos em cinco módulos que trazem orientações e propostas de atividades suficientes para promover reflexões acerca dos aspectos linguísticos de referenciação necessários à argumentação efetiva em atendimento ao gênero e intenções discursivas propostos.

O planejamento de cada módulo com as atividades planejadas sugeridas foram produzidos pelo professor-pesquisador a partir das orientações teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), considerando as dificuldades dos alunos verificadas a partir da análise dessas produções da dissertação. Assim, essas atividades planejadas configuram-se como inéditas, selecionadas/elaboradas pelo próprio professor-pesquisador.

A partir da aplicação dos módulos de atividades, os alunos foram instigados a reconhecerem mecanismos linguísticos e de coesão textual, responsáveis pela progressão textual-argumentativa do texto, bem como a refletirem sobre os empregos ou ausência desses mecanismos em seus textos. Nesta perspectiva, os alunos foram colocados na condição de protagonistas de suas produções e puderam, no reconhecimento da escrita como trabalho interativo, identificar os problemas detectados na produção inicial da dissertação e resolvê-los, no momento da reescritura.

O primeiro e segundo módulos “Domínio da modalidade escrita formal no gênero dissertação escolar” e “Desenvolvimento do tema e os limites do texto dissertativo argumentativo” foram desenvolvidos em um encontro, cada. Também para o terceiro módulo “Da exposição fragmentada à argumentação consistente: análise do texto dissertativo argumentativo”, destinamos um encontro. Reservamos dois encontros para o quarto módulo “Argumentos em defesa de um ponto de vista”. O quinto e último módulo, “A coesão na tessitura textual: emprego dos recursos coesivos de referenciação e a consistência argumentativa.”, foi organizado para três encontros, em virtude de tratar das questões mais específicas relativas aos mecanismos de coesão responsáveis pela consistência argumentativa, foco da pesquisa.

Vale ressaltar que as atividades planejadas para cada módulo, a sequência de conteúdos trabalhados e as habilidades enfatizadas durante essas aulas obedeceram a uma criteriosa análise da produção inicial, já desenvolvida pelos alunos, o que nos possibilitou o levantamento dos principais problemas da ordem textual e discursivo-argumentativo verificados nos textos dos alunos.

Apresentamos, a seguir, todo o processo de execução das aulas planejadas para nossa proposta de intervenção a partir dos problemas verificados com a produção inicial da dissertação, destacando os conteúdos enfocados, habilidades/objetivos trabalhados, ações metodológicas e o tipo da atividade desenvolvida, além do procedimento avaliativo. Este trata dos registros e observações acerca do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido e orienta o professor-pesquisador quanto aos direcionamentos utilizados na sequência de atividades, no sentido de ajudá-lo a promover melhorias, retomadas, modificações ou avançar para o módulo de atividades seguinte. Além disso, entendendo a necessidade de avaliação do processo, tecemos considerações sobre as aulas.

4.1.3.1 Descrição e comentário da Aula 01 (45 minutos)

Tema discutido: Domínio da modalidade escrita formal no gênero dissertação e sua implicação para a construção argumentativa exigida

Tendo em vista que os alunos já estavam cientes da importância do emprego consistente de recursos linguístico-textuais para a obtenção da consistência argumentativa no texto, a aula ocorreu conforme planejamos para um tempo de 45 minutos, não sendo necessários cortes de pontos planejados, motivados pelo tempo insuficiente, tampouco houve atropelos nas discussões.

Iniciamos o momento pela apresentação do tema, seguido de comentários sobre a importância do nível formal da linguagem em atendimento a uma das características do gênero textual e sobre o fato de ser uma das exigências na matriz de avaliação elaborada pelo INEP¹ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para orientar a correção das dissertações, no Exame Nacional do Ensino Médio.

Passado esse momento de motivação para a aula, apresentamos aos alunos, em transparência, os trechos de textos dissertativo-argumentativos, apresentados a seguir, que versavam sobre a temática “O poder de transformação política, social e econômica do Brasil pelo Brasileiro”, contendo desvios quanto ao emprego formal da linguagem, no tocante à ortografia, acentuação, pontuação e organização da coesão e coerência. Pretendemos, assim, fazer os alunos observarem melhor as ocorrências linguísticas que contrariavam e destoavam do padrão de formalidade exigido pelo gênero textual.

Esses trechos foram selecionados pelo professor-pesquisador, a partir da leitura das produções de alunos de outra turma, também orientada pelo professor-pesquisador, mas que não estavam participando da pesquisa.

¹Acesso à matriz elaborada por este órgão pelo site: <http://www.inep.gov.br>.

Resolvemos utilizar textos de outros alunos, sob o prisma do anonimato da autoria, para que os alunos participantes da pesquisa não se sentissem incapazes ou constrangidos por reconhecerem tais desvios em seus textos, nem fossem alvos de críticas pelos colegas. Tivemos o cuidado de selecionar trechos que apresentavam problemas semelhantes aos dos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa.

Optamos pelo recurso da transcrição de trechos com desvios, xerografados e expostos em slides, por julgarmos ser ele mais adequado para a obtenção dos objetivos propostos para a aula: 1) Perceber o emprego de recursos linguísticos próprio do padrão escrito e formal da língua; 2) Identificar problemas de argumentação decorrentes da ausência ou do emprego inadequado de recursos relativos à paragrafação, pontuação, acentuação, ortografia e sintaxe, reconhecendo-os como prejudiciais à consistência argumentativa.

Abaixo, apresentamos os trechos selecionados a partir das produções escritas dos alunos, focando a atenção nos aspectos inapropriados estabelecidos para orientar a discussão, visando à formalidade exigida pelo gênero textual:

_ Ortografia, acentuação e pontuação:

- ✓ “Nesta perspectiva, o poder de transformação política do Brasil pelo brasileiro é visto, **diacrônicamente**, durante as mobilizações...” (Acentuação)
- ✓ “A Ditadura Militar, foi muito comum trazer manifestações que...”(Pontuação)
- ✓ “Ao longo de sua formação histórica e social, o Brasil, devido a ampla diversidade cultural, presenciou diversas transformações sociais e políticas que procuravam atender as ambições...” (Sinal indicativo da crase)
- ✓ “Exercer cidadania está, intimamente, ligado a necessidade de...” (Sinal indicativo da crase)
- ✓ “ A sociedade brasileira contemporânea demonstra– se positivamente em relação a forma política exercida...” (Sinal indicativo da crase)
- ✓ “Historicamente, o brasileiro tem assumido uma postura passiva em relação as transformações no país.” (Sinal indicativo da crase)
- ✓ (...) Sendo assim, percebe-se que as pessoas **tem** o poder de transformar o mundo, sendo por questões sociais, políticas e até mesmo econômicas na qual o Brasil passa por constantes mudanças. (Acentuação)
- ✓ (...) a política era de destaque e grande influência e trazendo as **discurssões** para o Brasil. (Ortografia)

- ✓ **Seus cidadãos tem** o poder de transformar a realidade do país, através da política, a qual é usada para suprir a **necessidade sociais e econômicas da população**. (Acentuação/ concordância)

_ Organização de ideias

- ✓ No século XX, o Brasil presenciou o maior movimento sociopolítico de sua história. As Diretas Já – como foi chamado – **levou** às ruas milhões de brasileiros, **nas quais** reivindicaram diretas.
- ✓ **De acordo com o pensador, filósofo e educador suíço Mário Sergio Cortela, em livros como “Qual é a tua obra?”**, esse defende o cidadão poder desenvolver o comportamento ético como fator relevante para o desenvolvimento social, cultural e econômico de uma região democrática.
- ✓ Um dos mais significativos impasses da sociedade brasileira contemporânea diz respeito ao comportamento da maioria dos brasileiros frente a **questões política, sociais e econômicas**. Assim, é notório que o Brasil ainda enfrenta dificuldades para encontrar alternativas que **evitam** essa situação, tendo em vista que essa problemática está relacionada com a formação histórica social, bem como **da pouca eficiência da educação nacional em formar cidadãos éticos e conscientes**.
- ✓ Desde 1948 foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com o objetivo de fazer com que **todas pessoas** tenham direitos. Sendo assim, percebe-se que as pessoas tem o poder de transformar o mundo, sendo por questões sociais, políticas e até mesmo econômicas na qual o Brasil passa por constantes mudanças.
- ✓ Inicialmente, **é possível abranger** diversos exemplos em torno desse poder de transformação social, político e econômico. Desse modo, vale salientar que **os pilares** dessa mudança **teve** início na Grécia onde cidadãos reuniram-se na ágora para tratar de temas como esses já citados, a política era de destaque e grande influência e trazendo as discursões para o Brasil.
- ✓ O Brasil passa por um período de **mudanças** e crise em todos os âmbitos e percebe-se que a população está engajada em grande parte dessas **transformações**, sejam elas positivas ou negativas. Diante do exposto, vê-se que mesmo **com essas coisas**, ainda há causas que **“enfraquece”** o poder social, como é o caso da cultura, do individualismo e o, popularmente conhecido, “jeitinho brasileiro”.
- ✓ O poder de transformação do Brasil **pelos partes social, política e econômica pelo brasileiro, podem ser boas por uma parte e ruim por outro**.
- ✓ O poder de transformação social e cultural brasileira **é ampla** ao longo do tempo. **O que o brasileiro tem uma capacidade de adequar-se** e somar com outras culturas

entre política e econômica, pois boa parte da população faz uma comparação e adequa-se **a que melhor**.

- ✓ O Brasil não é definido unicamente pelo seu território, ele também é definido pelo seu povo, **seus cidadãos**. **Seus cidadãos** tem o poder de transformar a realidade do país, através da política, a qual é usada para suprir **a necessidade sociais e econômicas da população**.

Os alunos, coletivamente, sob intervenções pontuais do professor-pesquisador, buscavam identificar a natureza da falha e reescrever nos seus cadernos o trecho de modo a sanar o problema identificado, bem como estabeleciam a relação da falha com os problemas de (in)formalidade da linguagem e com o enfraquecimento do teor argumentativo e progressão das ideias, que prejudicam a adesão do leitor frente à tese defendida.

Esse momento foi pertinente por ter possibilitado ao professor-pesquisador manter, já naquele momento, viva a relação entre o trabalho ora desenvolvido e a extensão dele a outros momentos da vida dos alunos, enquanto produtores de um gênero textual que demanda os usos de estruturas linguísticas as quais se enquadram na relação de formalidade acentuada entre os interlocutores, sob a garantia de se obter êxito nas interações discursivo-argumentativas através do uso de elementos linguísticos adequados.

Além disso, consideramos positivo esse momento de socialização e comentário sobre os aspectos que conferem “formalidade” ao texto, visto que naquele momento os alunos demonstraram, por sua participação na aula, perceber que o texto é resultado de um conjunto de aspectos, dentre eles o gramatical, e esse, por sua vez, precisava ser valorizado não em sua natureza conceitual, apenas, mas em seus usos. Buscamos, desse modo, oportunizar aos alunos a percepção de que não se tratava, apenas, de um trabalho isolado de reflexão sobre a língua(gem) para posterior reescrita do texto dissertativo, produzido em momento anterior, em atendimento às etapas de um projeto de pesquisa desenvolvido. Aquele momento consistia, sobretudo, de uma oportunidade para a apropriação de empregos e estruturas linguísticas, as quais possibilitam a escrita de outros textos em outros momentos de interação pela linguagem escrita que exijam certo nível de formalidade, a exemplo da produção textual requerida no ENEM.

Naquele momento de conversa, percebemos que a maioria dos alunos já enxergava esta etapa vindoura – a prova do ENEM, como um período muito próximo e uma etapa necessária para a sua vida estudantil, o que, certamente, contribuiu para o bom desenvolvimento da aula e envolvimento do grupo na realização das atividades propostas.

O momento de identificação das falhas tendo como foco o texto alheio promoveu o envolvimento acentuado do grupo e corroborou com os objetivos inicialmente pretendidos. Movidos por um clima de descontração, sem perder a concentração na caça aos “erros”, os alunos e o professor executaram um momento interativo que desencadeou na elaboração coletiva de várias possibilidades de reescrita para os trechos, de modo a tornar o texto adequado às exigências estruturais proferidas na competência I, bem como conferir ao texto teor argumentativo.

Essa atividade permitiu, ainda, a avaliação da prática de escrita como trabalho resultante de idas e voltas ao texto. O que nos fez refletir, também, sobre o emprego adequado das construções linguísticas que atendem ao nível formal, referentes às questões ortográficas, de pontuação, concordância, regência, crase, bem como sobre sua importância para o sutil envolvimento do leitor frente à tese defendida.

Ao socializarem as atividades de reescrita, os alunos, em sua maioria, mostraram-se cientes de que a argumentação está vinculada à materialidade do texto, às escolhas lexicais e aos empregos da ortografia, pontuação, acentuação. E, neste momento, já apontávamos para a importância da referenciação como mecanismo gerador da argumentação, visto serem as escolhas linguísticas e os empregos de grupos gramaticais responsáveis pela efetivação do dizer de um sujeito situado numa dada situação comunicativa que exige a argumentação como princípio norteador da interação produtor-leitor.

4.1.3.2 Descrição e comentário da Aula 02 (45 minutos)

Tema discutido: Desenvolvimento do tema proposto e os limites do gênero dissertação

Iniciamos a aula com a apresentação do tema e dos objetivos a serem alcançados, quais sejam: I- Compreender a estrutura do texto dissertativo; e II- Mobilizar conhecimento sobre o tema de forma coerente ao que é estabelecido pelo gênero, cujo planejamento encontra-se em anexo 3. Em seguida, foi trabalhado o material pesquisado/escolhido para estudo sobre a dissertação (ver anexos de 7 a 11), destacando-a como gênero textual que, assim como qualquer outro, apresenta limites estruturais e temáticos, motivados pela sua função social e objetivo textual-discursivo.

O material oferecido aos alunos foi organizado à luz das orientações apresentadas na obra *Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de*

gêneros e projetos, da autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Atual, produzida para o Ensino Médio. Essa escolha deveu-se ao fato de o gênero dissertação aparecer no programa organizacional dos livros didáticos como pauta do Ensino Médio, mesmo com todas as constatações que apontam, com o advento do ENEM, para a necessidade de inserção desse gênero para estudo já nos anos finais do Ensino Fundamental. Outro elemento motivador da escolha da obra para orientar nosso trabalho diz respeito ao fato de a Coleção *Português Linguagens*, de mesma autoria, ser adotada, na escola, do 6º ao 9º, o que trará, em relação ao material oferecido aos alunos para estudo acerca do gênero, aproximação conceitual e linha teórica semelhantes.

De posse do material, os alunos iniciaram a leitura do texto introdutório que situa a dissertação como gênero textual de natureza argumentativa, geralmente, produzido a partir de um tema “polêmico”. A leitura transcorreu dentro do esperado, sem que fosse necessário fazer intervenções relacionadas ao comportamento dos alunos; não houve rejeição à solicitação inicial de leitura do material.

Após esse momento, iniciamos a leitura da dissertação “Narcisos do Século XXI”, em anexo 7, a qual faz parte do material organizado a partir da obra didática de Cereja e Magalhães (2013), indicada nas referências bibliográficas. Os alunos não demonstraram dúvidas quanto ao que leram em relação aos aspectos estruturais do gênero: a introdução, na qual devemos contemplar a tese, os parágrafos que desenvolvem a argumentação em defesa da tese e a conclusão. Essa constatação se deu devido à participação dos alunos nas discussões feitas em sala de aula acerca desse tema. Assim, passamos à identificação do tema motivador da sua escrita a fim de reforçarmos possíveis temas norteadores de um texto aos moldes da dissertação.

Neste momento, os alunos listaram algumas possibilidades de temas, a exemplo do Bullying e da violência no Brasil, por serem recorrentes. Apresentamos, em slides, alguns temas sugeridos pelo ENEM nos anos 2014, 2015 e 2016 para a escrita da dissertação. Após esse momento, sugerimos a leitura do texto dissertativo argumentativo “A Contemporaneidade do Panis et circenses” e orientamos os alunos a resolverem um exercício proposto (anexo 8) tratando de questões estruturais do gênero dissertação.

A atividade propunha que os alunos identificassem a tese defendida pelo autor. Outro aspecto abordado na atividade requeria a identificação das estratégias mais recorrentes de formulação dos argumentos em defesa da tese.

Discutimos sobre esses aspectos abordados na atividade, relacionando-os à dissertação produzida em sua versão primeira, pelos alunos. Para isso, o professor-pesquisador devolveu os textos da PI para que os alunos pudessem fazer essa relação. Surgiu, desse modo, a discussão, a partir da colocação de um aluno, reportando-se ao momento de escrita da 1ª versão da dissertação sobre a importância do esporte para a cidadania: “meu texto ficou muito distante de uma dissertação forte, pois eu só tinha o ‘básico’ para falar sobre o tema. Preciso ler mais sobre a temática para ter o que dizer. Não basta saber como dizer, temos que ter também o que dizer”.

Após a aplicação das atividades propostas, estabelecemos uma retomada oral sobre as partes que compõem a dissertação, no intuito de confirmarmos a compreensão acerca do tema em estudo. Os alunos, prontamente, identificaram as três partes básicas que estruturam o gênero: a Introdução – na qual, geralmente, encontramos o ponto de vista defendido –, os parágrafos de argumentação em defesa desse ponto de vista e a conclusão, na qual, dependendo do projeto argumentativo-discursivo, é feita uma retomada dos pontos discutidos, reforçando a tese levantada, ou apontam-se possíveis soluções para a problemática levantada. Para tanto, distribuimos o material que apresenta essas partes, seguidas de exemplos de construção de cada uma delas, conforme reproduzido no anexo 21, e sugerimos a leitura individual do material distribuído. Destinamos cinco minutos para retomarmos o material lido no sentido de buscarmos esclarecer possíveis dúvidas. Diante da clareza com a qual os discentes se apresentaram em relação ao que haviam lido, a discussão não ocupou nem mesmo o tempo destinado (5min.), foi realizada em apenas três minutos.

A aula culminou com a distribuição, para todos os alunos, das cópias de três textos sobre o Esporte, tema proposto para a produção textual inicial, reproduzidos nos anexos 19 e 20. A escolha por esses textos ocorreu devido a clareza com a qual o autor trabalha a temática do esporte, bem como o nível de informações pertinentes aos alunos no momento de reformulação de seus textos, em sua versão final. Explicamos que poderiam contribuir com o aprimoramento de informações sobre o tema e, conseqüentemente, poderiam ajudar os alunos a aprofundarem suas discussões acerca do tema, no momento da reescritura. Lembramos que assim atendíamos a sua necessidade, como explicitado na fala de um aluno, acerca da limitação que apresentou durante a escrita da sua 1ª versão. Sugerimos, para casa, a leitura e o destaque de pontos relevantes desses textos, seja pelo seu teor comum a todos os textos que tratam desse tema, seja por

apresentar-se como informação nova e, portanto, passível de ser utilizada no momento de reescrita do texto produzido no início da sequência. Foi acordado que no início da aula seguinte, os dez primeiros minutos da aula, seriam utilizados para a socialização dos pontos destacados.

Essa estratégia metodológica foi desenvolvida no intuito de promovermos junto aos alunos uma discussão sobre a natureza dos temas que desencadeiam uma dissertação, ressaltando ser o tema esporte propício à escrita desse gênero. As atividades desenvolvidas nesta aula ocorreram de forma interativa (os alunos entre si, e o professor pesquisador, quando solicitado para esclarecimentos e intervenções na elaboração das respostas) e a sua realização demonstrou que os objetivos propostos para a aula foram atendidos.

Prova disso, ao resolverem as questões, os alunos, além de demonstrarem conhecimento das estratégias mais recorrentes de construção dos argumentos, mostraram-se conhecedores das formas linguísticas recorrentes no tocante ao estabelecimento da argumentação e progressão das ideias *no* e *entre* os parágrafos. Isso pode ser ilustrado com a fala de um aluno, no momento de discussão da atividade: “Professor, eu já sei como fazer o meu texto melhor: vou pegar essa ideia de um dado que coloca o esporte como algo bom, depois uso uma palavra de valor contrário (um entretanto, que é bonito) e mostro a realidade com necessidade de melhoria. Aí, eu elaboro a minha tese.”

Tendo em vista o tema abordado na aula, bem como as atividades realizadas, os alunos chegaram à conclusão de que uma boa dissertação demanda conhecimento da estrutura, do tema e dos aspectos linguísticos que melhor construirão esse projeto argumentativo em defesa da tese. Em outras palavras, perceberam que é preciso que se saiba como dizer, em virtude de um projeto interacional que coloca em evidência “a quem dizer” e “o que dizer”.

A partir desse posicionamento, iniciamos mais um momento de crescimento no tocante ao desenvolvimento da sequência didática. O fato de estarmos estudando a dissertação, gênero que os alunos precisarão produzir em outros momentos, a exemplo do ENEM, contribuiu para seu envolvimento na aula. Isso permitiu que estabelecêssemos com eles um debate que coloca a dissertação como gênero textual e demanda, no ato de sua produção, o estabelecimento de um contexto socialmente identificável. Além disso, situa autor-leitores numa relação interativa real, o que corrobora a necessidade de estabelecermos, no texto, um diálogo argumentativo motivado por essa relação produtor – leitor – situação de produção.

Dessa forma, reforçamos que esse gênero demanda limites entre o querer-dizer e o dizer. Tal fato culminou, ainda, com a discussão acerca das escolhas linguísticas vinculadas ao projeto argumentativo do autor no intuito de convencer os leitores a aceitarem a tese defendida.

Considerando a discussão mencionada, avaliamos a produtividade do momento, bem como sua eficácia para a compreensão dos alunos acerca do projeto discursivo-argumentativo da dissertação vinculado a um contexto social, o que demanda escolhas lexicais que concretizarão o ato comunicativo e o objetivo pretendido, em relação a um “limite” estabelecido pelo gênero, enquanto produto da atividade linguística e prática social, com características linguísticas recorrentes, temáticas e relacionais.

Outro momento significativo da aula ocorreu quando um dos alunos pediu esclarecimento sobre a diferença entre tema e assunto, alegando ser algo confuso para ele. Para explicá-la, realizamos uma conversa com os alunos que foram conduzidos pelo professor-pesquisador a explorarem os conhecimentos prévios sobre a problemática. No final, após alguns minutos de discussão e uma consulta ao dicionário, sintetizamos a diferença com a resposta de uma aluna carregada de coerência, mesmo sem estar lapidada pelo viés teórico: “Tema é mais específico, já traz o norte que devemos seguir; já o assunto é mais amplo, permite que sigamos vários nortes”.

Exemplificamos a conclusão da aluna tomando por base o tema “Intolerância à Diversidade Religiosa no Brasil”, enfatizando ser o tema mais específico, e os alunos, demonstrando compreensão da problemática ora levantada, não apresentaram dificuldade para reconhecer A diversidade religiosa ou Religião como possíveis assuntos, naquele contexto de discussão.

Nesta perspectiva, a análise da dissertação “Narcisos do século XXI” foi realizada a fim de que os alunos reconhecessem não somente as partes que compõem uma dissertação – apesar de esse reconhecimento ser o objetivo mais saliente, mas também identificassem estratégias utilizadas pelo autor no intuito de obter a argumentatividade e, conseqüentemente, a adesão do leitor ao projeto discursivo-argumentativo proposto.

Em virtude da forte presença da argumentação em nossas práticas diárias de comunicação, aliada à exigência de uma produção textual de natureza essencialmente argumentativa a ser realizada no ENEM, exame que a maioria dos alunos irá realizar futuramente, entendemos que quanto mais cedo os alunos estiverem em contato com a dissertação, maiores serão as chances de obterem êxito em práticas posteriores de escrita do gênero. Assim, as discussões proferidas junto aos alunos caminharam nesse sentido:

aproximá-los, desde cedo, das práticas de escrita da dissertação, de modo a tomarem-se proficientes no tocante à escrita desse gênero.

Assim, já nesta aula, antecipávamos discussões a serem enfatizadas nas aulas posteriores, especificamente, as de números 04 e 05. Essa situação reforça que o trabalho com o texto escrito em sala de aula demanda uma sequência de atividades previamente planejada e didaticamente organizada por tópicos gradativamente apresentados aos alunos, mas isso não engessa o trabalho do professor que, sempre que necessário, deverá fazer antecipações, ajustes.

4.1.3.3 Descrição e comentário da Aula 03 (45 minutos)

Tema discutido: Da exposição fragmentada à argumentação consistente: análise do texto dissertativo-argumentativo

Retomamos, nos primeiros minutos da aula, conforme acordado, a discussão dos pontos destacados a partir da leitura dos textos motivadores sobre o esporte, entregues aos alunos na aula 02. O momento transcorreu rapidamente com a apresentação, por alguns alunos, de partes do texto que destacaram como importantes (dados estatísticos, vantagens do esporte, partes que traziam consequências de uma boa prática esportiva e causas para a ausência dessa prática) e, por isso, seriam parafraseadas no momento da reescritura.

Estando os alunos cientes da função social do gênero textual e das características que compõem a dissertação, seguimos a aula, agora, no sentido de conduzi-los para perceberem como os empregos linguísticos contribuem com a elaboração de uma construção discursiva mais informativo-expositiva ou mais discursivo-argumentativa, além de perceberem as implicações dessas construções para a produção de uma argumentação consistente e que revele, mesmo que sutilmente, posicionamentos do autor no tocante às impressões e avaliações que faz frente à problemática discutida e à tese levantada.

Para o desenvolvimento da aula, o professor-pesquisador fez em cinco minutos a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados e explicitou os objetivos a serem atingidos, conforme constam na sequência de atividades planejadas (anexo 4). Em seguida, distribuímos cópias xerografadas de parte de dois textos (anexo 9), cujos parágrafos, desenvolvidos no intuito de conferir teor argumentativo ao texto em defesa

da tese, apresentam-se, de fato, com teor expositivo e com ideias previsíveis, presas ao senso comum.

Fizemos a leitura dos fragmentos e apresentamos os usos da linguagem que caracterizavam cada um deles; o primeiro, de natureza mais expositiva, com dados numéricos e informações objetivas; o segundo, com teor mais argumentativo, todavia, com indícios de superficialidade no tratamento das ideias, o que prejudica o teor argumentativo e a aceitabilidade dos argumentos por parte de quem lê.

Os alunos foram levados a identificar a superficialidade das ideias e a natureza expositiva desses textos. Chamamos, também, atenção para determinados empregos da linguagem que conferiam esse teor expositivo e mostramos alguns empregos da língua (adjetivos de valor apreciativo, advérbios, entre outros) que contribuem para a mudança do que não atendia, naquele momento, às intenções argumentativas pretendidas. Esse momento foi complementado com a discussão sobre os usos linguísticos relacionados à construção da argumentatividade na dissertação.

Aproveitamos a oportunidade e, através de apontamentos feitos nos trechos e de exemplos de novas possibilidades de construção daquelas ideias dos textos, feitas coletivamente, durante a aula, apresentamos aos alunos o quanto as classes gramaticais, a exemplo do adjetivo, advérbio, expressões adjetivas e adverbiais, expressões nominais e sinônimos eram decisivos para o estabelecimento da consistência argumentativa em um texto.

Em contraposição à construção falha da argumentação, apresentamos alguns parágrafos de uma dissertação compostos por estruturas linguístico-textuais que evidenciavam o estabelecimento de um projeto argumentativo linguisticamente bem materializado e enfatizamos as contribuições dessas estruturas no tocante à consolidação desse projeto.

Nesse momento de intervenção, iniciamos, veementemente, uma discussão acerca da importância dos usos linguísticos adequados para a elaboração das intenções discursivo-argumentativas. Situamos os processos de referenciação, foco de nosso trabalho, a partir dos significativos mecanismos de articulação de ideias mediadas por uma intenção discursiva. Mostramos aos alunos que se trata, grosso modo, de palavras e expressões linguísticas que atuam na organização microestrutural do texto, mas, e sobretudo, apontam para a macroestrutura, a coerência, contribuindo, dessa forma, para a construção dos sentidos e, no caso da dissertação, para a argumentação textual.

Em seguida, recorremos a parágrafos produzidos por alguns alunos, na versão inicial da dissertação, quando ainda não tinham acesso a esses conhecimentos ora trabalhado. Essas partes dos textos foram selecionadas, antecipadamente, pelo professor-pesquisador e apresentadas para os alunos em slides, no intuito de estabelecermos, através da comparação com a dissertação estudada “Violência Social” (anexo 11), o reconhecimento dos elementos de referência, a exemplo dos pronomes, expressões nominais, sinônimos e elipses, que haviam sido utilizados pelos alunos, bem como a ausência desses elementos e sua posterior inserção na reescritura do texto.

Para fomentar essa discussão, precisamos trocar o texto que seria utilizado, substituindo-o pelo que se encontra no anexo 12, junto à atividade proposta a partir dele, por solicitação de um aluno da turma que o recebera através de um grupo de *whatsapp*. A modificação ocorreu em virtude do interesse do grupo pelo texto e pelo fato de seu uso no lugar do antes planejado não acarretar em desvio do foco estabelecido para a aula.

A atividade elaborada para orientar a discussão acerca das implicações discursivas e argumentativas ocasionadas pelos empregos linguísticos de referência e conexão de ideias continha as seguintes questões motivadoras:

- a) Identifique a intenção do texto lido.
- b) Quais as duas interpretações possíveis para o texto?
- c) Que termo promoveu, no texto, essa dupla interpretação?
- d) Reescreva a parte do texto geradora de ambiguidade, de modo a eliminar essa dupla interpretação.
- e) Do ponto de vista da intenção do enunciador, o que se pretende em relação ao presidente?
- f) Qual a posição crítico-social do enunciador em relação ao objeto enunciado: o presidente?

Para a certeza de que as discussões estavam sendo apreendidas, acordamos com o grupo a resolução individual das questões em um tempo hábil de 15 minutos. Neste momento de aplicação da sequência de atividades planejadas, os alunos já se mostravam familiarizados com o gênero dissertação e esse fato contribuiu para que, gradativamente, as atividades ganhassem maior significado para eles.

Vale salientar que a atividade proposta no início da aula, quando os alunos apresentaram ideias que julgavam pertinentes para utilizarem na reescritura, visou oferecer aos alunos pontos de vista distintos sobre um mesmo tema, bem como contribuir

com o fortalecimento da sua “biblioteca cultural”, ou seja, do acervo cultural dos alunos no que diz respeito ao conhecimento que tinham sobre o tema, para que identificassem, selecionassem, organizassem informações em defesa da tese, no momento de reescritura e em momentos vindouros, como o do ENEM, quando essas ações são exigidas.

Além disso, a partir das demais atividades propostas, os alunos, além de refletirem sobre determinados empregos linguísticos que conferem ao texto caráter frágil, do ponto de vista argumentativo, ainda puderam, por um lado, perceber como a articulação das ideias e as escolhas lexicais são decisivas para a construção da coerência textual e, nesse contexto, para a argumentação, em prol dos objetivos comunicativos pretendidos em virtude do gênero textual produzido. Por outro, foram conscientizados de que uma boa estratégia argumentativa mantém-se ancorada numa materialidade linguística que espelha a realidade textual-discursiva resultante da articulação das ideias retomadas e/ou introduzidas na tessitura textual através de palavras e expressões interligadas por elos coesivos.

Considerando que a função coesiva é ponto de partida para elucidar intenções, marcar posicionamentos e reforçar papéis sociais, essa ideia foi discutida junto aos alunos. Para isso, tomamos emprestadas as palavras de Calvacante (2011, p. 17), ao asseverar que:

O texto não representa a materialidade do contexto, nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/ referência e coenunciador, num dado contexto sociocultural (CAVALCANTE, 2011, p. 17).

Em linhas gerais, conduzimos a nossa aula para que os alunos percebessem alguns elementos que atuam na construção do texto, entendendo-o, entre outros, enquanto objeto resultante das articulações de grupos gramaticais, a exemplo da conjunção, pronome, expressões nominais. Pretendíamos também fazer os alunos perceberem que esses aparatos linguísticos responsáveis pela materialidade textual atuam, sobretudo, na construção de ideias, construídas durante o ato comunicativo.

Em outras palavras mais próximas da realidade discursiva dos discentes, informamos aos alunos que as escolhas das palavras em um texto não são aleatórias, nem partem de estudos metalinguísticos que visam à mecanização das estruturas linguísticas. Do contrário, são responsáveis pela articulação do discurso, longe de ser proferido em sua dimensão neutra, e que tais escolhas revelarão, ainda, as intenções do produtor que protagoniza uma dada situação interativa, na qual interlocutores exercem papéis

socialmente definidos e, por isso mesmo, seus textos (e então suas escolhas lexicais realizadas) apontam para além da materialidade textual e alcançam níveis de argumentatividade variados em função dessas escolhas que se configuram, também, como mais um estilo de argumentar que nasce no texto escrito e alcança patamares extratextuais.

Neste sentido, as respostas obtidas com a atividade (anexo 12) referente, as quais reproduzimos neste mesmo anexo, por se configurarem como síntese das demais, atestam a compreensão de que o emprego de certas estruturas linguísticas, ao serem produzidas, revelam um todo maior que palavras combinadas sintaticamente. Apresentam-se como escolhas intencionais que combinadas promovem sentido; muito mais que expõem ideias de outrem, criam ideias protagonizadas por um sujeito-autor que partilha conhecimento sócio e historicamente construído à luz de um projeto argumentativo materializado por palavras.

Assim, através de explicações e de exercícios como o descrito, a aula ministrada permitiu o reconhecimento de alguns processos de referência empregados nos textos, tendo como foco o reconhecimento de estruturas expositivas e os modos de dotá-las de teor argumentativo através desses mecanismos referenciais, ao passo que as atividades e discussões realizadas possibilitaram à aula caráter interativo.

4.1.3.4 Descrição e comentário das Aulas 04 e 05 (90 minutos)

Tema discutido: Argumentos em defesa de um ponto de vista

As aulas 04 e 05 ocorreram num só dia, em virtude da necessidade de um trabalho sequenciado, sem interrupções que pudessem comprometer, de alguma forma, o bom andamento das atividades planejadas.

Os cinco primeiros minutos da primeira aula foram utilizados para a exposição do que seria discutido. Este momento ocorreu com a apresentação na lousa dos objetivos pretendidos e do conteúdo a ser estudado, quais sejam: I- Identificar tipos de argumentos recorrentes em texto dissertativo- argumentativo lido; II- Observar estruturas linguísticas empregadas para construção das estratégias argumentativas identificadas; III- Escrever um parágrafo argumentativo, considerando a estratégia argumentativa solicitada pelo professor, bem como a temática e a tese, previamente, apresentadas; IV- Avaliar as estratégias argumentativas produzidas pelos colegas e V- Comparar as estratégias estudadas e produzidas na atividade com as utilizadas na produção inicial desta sequência.

Em seguida, enfatizamos sobre a importância desses objetivos no projeto de produção textual de natureza argumentativa. Posteriormente, apresentamos o vídeo com duração aproximada de 10 minutos sobre “Os argumentos como ferramenta de defesa da tese da sua redação”, o qual se encontra disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=Xt7c0gd-IOI>.

Passado o momento destinado ao vídeo, iniciamos a discussão sobre as estratégias argumentativas recorrentes em um texto dissertativo, a saber: argumentos de autoridade e exemplos, dados estatísticos, relação de causa e efeito. Fizemos uso de material reproduzido em slides, no intuito de mostrar aquelas mais recorrentes em função do projeto argumentativo planejado para a defesa da tese. As discussões foram acompanhadas pelos alunos que, em vários momentos, pediam a palavra para ratificarem, a partir da confirmação do professor, o tipo de estratégia argumentativa verificada nos textos.

Para a continuidade da aula, distribuimos cópias de uma dissertação, cujas estratégias argumentativas utilizadas em defesa de um ponto de vista foram postas em evidência, no intuito de promovermos, junto ao grupo, um debate em relação à pertinência da estratégia utilizada. Também foram ressaltadas as estruturas linguísticas recorrentes e as formas de inserção dessas estratégias no conjunto do texto.

Para reforçar essa discussão, distribuimos cópias de uma atividade (anexo 11) na qual era solicitada a identificação dos tipos de argumentos empregados, além da tese e conclusão. Isso visando à retomada de discussões anteriores e, conseqüentemente, a condução dos alunos para perceberem os processos de referenciação construídos pelo emprego de elementos gramaticais e como esses elementos articulam-se na progressão e promoção da consistência argumentativa.

Utilizamos o último momento das aulas para (re)apresentarmos esses elementos linguísticos, os elementos de referenciação (pronomes, conjunções, advérbios, numerais, expressões nominais, hipônimos, hiperônimos, sinônimos, entre outros) como responsáveis pelas conexões linguístico-estruturais do texto enquanto produto palpável, mas também, como mecanismos semântico-discursivos que orientam a argumentatividade e vinculam o projeto do dizer a uma dada situação sociointeracional, para a qual os interlocutores (produtor/ leitor) são encaminhados através da construção e reconstrução de ideias.

As atividades planejadas possibilitaram aos alunos perceberem que em virtude do tema e do projeto argumentativo pretendido, o emprego de determinadas estratégias

são mais indicadas. E podem recuperar posicionamentos que “denunciam”, através dessas estratégias, formas de enxergar-se e agir no mundo, projetadas pelas palavras.

Percebemos já ser possível, com maior frequência e propriedade, os alunos referendarem a produção inicial, de modo a estabelecer relações avaliativas quanto ao emprego das estratégias argumentativas utilizadas em defesa de seu ponto de vista, além de indicarem perspectivas de melhoria. Como consequência, tivemos um momento produtivo de revisão oral das produções iniciais, quando os alunos começaram a perceber a necessidade de melhoria do que haviam escrito inicialmente. O que fomentou, por um lado, o desejo de refacção do texto inicial e, por outro, despertou, na maioria dos alunos, a compreensão da escrita como trabalho. Portanto, o texto passou a ser tratado pelos alunos, gradativamente, como resultado desse processo de lapidação decorrente de idas e voltas, sempre no intuito de melhorá-lo.

Esse olhar atento para o texto mediado pelo professor fez surgir nos alunos inquietações e dúvidas viabilizadoras da constatação de que uma dissertação escrita para atender aos objetivos comunicativos propostos demanda o conhecimento de estratégias de argumentação. Exige, também, o emprego de elementos linguísticos que propiciem esse êxito na argumentação e isso será conquistado no contato com textos bem escritos e através da realização de atividades que ofereçam condições para se desenvolver conhecimentos que deem resultados satisfatórios, quando do ato da reescrita da versão inicial produzida no início dessa sequência de atividades.

Desse modo, o momento possibilitou a discussão coletiva sobre as estratégias mais recorrentes, apresentadas anteriormente, sua relação com o tema e teses definidos. Isso para que os alunos percebessem que escrever e argumentar demandam usos previamente organizados e tais empregos têm relação com o projeto argumentativo do texto, o que reforça ser a argumentação o resultado de escolhas lexicais coerentes à construção discursiva e intenções interativas pretendidas.

Essa constatação formulada junto aos alunos reforçou a importância de conhecer os tipos de estratégias, mas, e sobretudo, aprender a usá-las em prol da argumentação consistente. Somado a isso, mostramos que tais usos demandam a seleção de categorias gramaticais e empregos linguísticos responsáveis por conferir à argumentação consistência e, assim, possibilitar ao produtor do discurso a adesão tão sonhada por parte do leitor.

Embora, inicialmente, tenhamos observado dificuldade em alguns alunos para perceberem mecanismos linguísticos que encadeiam um tipo de estratégia argumentativa, o que trouxe para a aula alguns minutos de tumulto, motivados pela recorrente solicitação às orientações do professor, além da inquietação quando do não atendimento imediato à solicitação, ao final, a releitura do material entregue na aula 02 (o qual compõe os anexos de 7 a 11), tratando das principais estratégias de argumentação, seguida de exemplificações pontuais de cada uma, contribuíram para a superação da dificuldade.

A releitura do material e a informação de que podiam consultá-lo na realização das atividades propostas contribuíram para a normalização dos ânimos do grupo e garantiu o término dos exercícios propostos, dentro do esperado.

4.1.3.5 Descrição e comentário das aulas 06, 07 e 08 (135 minutos)

Tema discutido: A tessitura textual: emprego dos elementos de coesão referencial e sua funcionalidade na consistência argumentativa e progressão do texto

Destinamos três aulas para o desenvolvimento do tema em virtude do foco de nossa pesquisa ser os elementos coesivos, seu emprego e sua funcionalidade na progressão e argumentação do texto, tema das aulas. Assim, os alunos precisariam de um tempo de estudo maior em relação a esses aspectos, além da necessidade de realizarem várias atividades que nortegassem o olhar dos discentes aos aspectos discutidos, bem como vivenciarem situações de empregos desses aspectos e efeitos proporcionados. Para tanto, necessitavam de um tempo hábil, o que nos fez optar por deixarmos um tempo maior da sequência de atividades para este momento.

Como de costume, as aulas tiveram início com a socialização da temática e dos objetivos estabelecidos. Seguimos com o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o termo *tessitura*, estabelecendo uma analogia com tecido, bem como resgatando do significado do termo *texto* em sua origem latina *textum*. Neste momento, foi reforçada a relação entre tessitura, tecido, com a compreensão do texto, tomando-o como resultado de construções sintático-semânticas e discursivas que desembocam em um projeto comunicativo coerente, situado a partir de um contexto sociointeracional no qual produtor e leitores são coautores.

Face ao exposto, a aula ora descrita obedeceu à seguinte condução: distribuimos um texto argumentativo (anexo 15), cujos parágrafos estavam fora de ordem e, por isso,

o texto apresentava-se incoerente. Os alunos não foram avisados da “desorganização” dos parágrafos, visto ser essa atividade realizada com a intenção de fazê-los perceber essa desorganização para, posteriormente, refletirmos sobre a importância da organização interna do texto na construção da progressão das ideias e, conseqüentemente, de sua coerência. Por se tratar de um texto relativamente curto, de temática conhecida pelos alunos, e por esses já apresentarem conhecimento construídos em aulas anteriores sobre os processos de construção textual, a exemplo das aulas 03, 04 e 05, tratando da importância das conexões, dos empregos linguísticos adequados à construção do sentido, a atividade foi desenvolvida sem dificuldade pela maioria dos alunos. Apenas cinco alunos precisaram recorrer à orientação do professor para realizar a atividade, no intuito de confirmar a ordem dos parágrafos e, conseqüentemente, o acerto quanto ao emprego do conectivo entre os parágrafos.

Neste momento da aula, os alunos já estavam familiarizados com os termos *elementos coesivos* e *mecanismos de referência e progressão textual*. Partimos para o momento seguinte: Oferecemos um texto do qual haviam sido suprimidos os elementos de coesão relacionados à referência e à progressão das ideias, reproduzido em anexo 16. No entanto, explicamos que esses mecanismos se encontravam, embaralhados, na lousa. A atividade foi orientada para que os alunos identificassem esses elos que conferiam organização e progressão das ideias e completassem os espaços no texto, cujas partes haviam sido suprimidas. Informamos que o texto utilizado na atividade foi produzido por um aluno em outro momento de aula do professor pesquisador. Assim, a produção textual em estudo naquele momento não pertencia a nenhum dos participantes da intervenção. Consideramos válida essa informação para deixar os alunos à vontade quanto ao atendimento do comando da atividade e evitar possíveis brincadeiras e críticas ao texto dos colegas, o que poderia causar dissabores e atrapalhar o bom andamento da aula. Essa atividade de organização do texto durou em média 10 minutos.

Após esse momento, sugerimos, coletivamente, a construção de banco de dados no caderno contendo elementos de coesão/operadores argumentativos (conjunções adversativas, pronomes, advérbios, entre outros) para serem utilizados no momento de revisão/reescrita dos textos produzidos no momento inicial da sequência de atividades. Estabelecemos, ainda, a reflexão sobre quais operadores já estavam sendo empregados pelos alunos em sua produção inicial, a qual foi devolvida aos alunos naquele momento para que eles pudessem estabelecer essa comparação, e sobre quais configuravam-se como novos para eles. Chamamos a atenção para a necessidade de empregarmos esses

operadores em consonância com a ideia pretendida, sob pena de, caso contrário, comprometer-se o projeto discursivo-argumentativo do texto e, conseqüentemente, sua coerência.

Passados 45 minutos de aula, distribuimos um texto de natureza argumentativa (anexo 14) retirado do livro didático “Tudo é Linguagem”, do nono ano, para identificação dos mecanismos de coesão referencial e de progressão de ideias, lembrando que, à medida que fazemos uso adequado dos mecanismos de referência, estes colaboram, significativamente, para a continuidade do texto, seu teor argumentativo e, conseqüentemente, para a sua coerência. Esse momento funcionou como complemento do anterior, quando distribuimos o texto já com elementos de referência e progressão suprimidos, visto que, com esta atividade, os alunos foram colocados na condição de “analistas de texto”, no intuito de identificar empregos linguísticos responsáveis pela consistência temática e argumentativa, procedimento também realizado nos seus textos, posteriormente.

Outro momento da aula se deu com a distribuição de um texto (anexo 17) para que fosse analisado pelos alunos em relação à sua construção e aos empregos dos mecanismos de referência e progressão das ideias. Durante a realização da atividade, percebemos risos e críticas de alguns alunos mediante o texto analisado: “que texto ruim”, “não estou entendendo nada”, entre outros comentários. Passado o tempo destinado à atividade, iniciamos a discussão sobre as impressões acerca do texto lido e as justificativas para classificá-lo como “bom”, “ruim”, “incoerente”, “confuso”, entre outras adjetivações julgadas pertinentes. O grupo foi categórico ao afirmar, mesmo que em outros termos, que o texto não atendia às exigências da dissertação devido aos usos inadequados de encadeadores de ideias, aos desvios de tópicos argumentativos caracterizados pelo emprego de elementos de referência inadequados ou ausência deles; ou ainda à repetição de um mesmo referente, o que tornou o texto enfadonho e com argumentação superficial.

Para ampliarmos a discussão sobre os empregos desses elementos linguísticos que conferem progressão e argumentatividade à dissertação, bem como oferecermos maiores contatos dos alunos com o tema, tendo em vista que, depois, eles precisariam analisar seus textos e melhorá-los quanto a esses empregos, passamos para outro momento de atividade no qual os alunos receberam o texto, antes problemático, reescrito. Iniciamos, coletivamente, a análise dos empregos de elementos referência e

organização de ideias e refletimos, considerando as estratégias linguísticas utilizadas, sobre a melhoria da reescritura em virtude desses elementos referenciais.

Para finalizar a discussão relativa a esse segundo momento da aula, realizamos uma atividade (reproduzida no anexo 18) transcrita do livro “Referenciação e Ensino: análise de livros didáticos”, organizado por Leonor Werneck dos Santos, Editora Faculdade de Letras, conforme consta nas referências bibliográficas. A atividade versa sobre o papel dos elementos de referenciação para a organização e consistência argumentativa do texto. Os alunos a realizaram, demonstrando aprendizagem acerca do tema explicado na aula, através das respostas dadas na atividade e pela participação do grupo na realização da atividade.

Considerando que esse momento da sequência de atividades objetivou, sobretudo a avaliação dos operadores textuais-discursivos e sua contribuição à construção do projeto argumentativo, chamamos a atenção dos discentes para observarem os textos produzidos e apontarem perspectivas de melhoria.

Já era o último momento desse bloco de aulas, a aula 08, e para encerrar nossas atividades, distribuimos as dissertações dos alunos em sua versão 1 e sugerimos uma leitura para que eles pudessem verificar, já naquele momento, algumas partes do texto que mereciam melhorias, substituições, ampliações quanto, especificamente, aos mecanismos de coesão referencial e, conseqüentemente, ao reforço argumentativo, já que as aulas posteriores foram planejadas para a reescritura dessas dissertações.

Inicialmente, precisamos fazer algumas intervenções que norteariam o olhar dos estudantes sobre os próprios textos, através das perguntas: Há clareza entre as ideias dos parágrafos? Houve encadeamento coerente de ideias? Há uma tese bem definida? As estratégias argumentativas em defesa da tese estão consistentes? Houve emprego dos mecanismos de referenciação para manutenção do tema e reforço do projeto discursivo-argumentativo?

A partir desses questionamentos, os alunos concluíram que precisavam reescrever os textos, de modo a garantir maior coesão e coerência das ideias, o que, certamente, acarretaria na consistência argumentativa e garantiria a adequação do aspecto linguístico-comunicativo do texto à situação de produção em evidência.

A condução didática das aulas aqui descritas, as atividades realizadas, foram assim planejadas por entendermos, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que norteariam o ensino da língua portuguesa na educação básica, ser necessário oferecer aos alunos condições de acesso ao conhecimento linguístico-textual

para que eles possam desenvolver sua competência discursiva. Para tanto, devemos promover situações de ensino que oportunizem, entre outros aspectos, a aprendizagem no tocante à análise, interpretação e aplicação dos recursos coesivos da linguagem. O que somente será possível tendo o texto como “regulador” de nossas intenções interativas e, portanto, como eixo de nossas práticas de ensino e aprendizagem. Além disso, é necessária a compreensão de que uma aprendizagem efetiva de produção textual decorre da junção de saberes trazidos pelos alunos através de leituras realizadas. Some-se a isso a mediação do professor pautada em um conjunto de atividades previamente planejadas.

Assim, no momento da socialização das atividades planejadas para os três momentos acima descritos, conduzimos os alunos à compreensão de que uma dissertação bem escrita é resultado, sobretudo, dos usos linguísticos e da sua organização no texto.

Dessa forma, os alunos entenderam que é a coerência do texto dissertativo-argumentativo decorrente dos elementos coesivos empregados, tanto na organização das ideias no parágrafo, quanto na articulação entre os parágrafos. Essas são questões decisivas para a progressão das ideias e orientação do leitor quanto ao ponto de vista defendido no texto e à argumentação estabelecida em reforço à tese.

Contudo, reforçamos neste momento da aula a ideia de que essa materialidade linguística denominada texto somente assume sua função social quando relacionamos as escolhas lexicais a um projeto comunicativo maior que não se configura, necessariamente, no texto escrito, mas a partir dele. Desse modo, mostramos que as escolhas linguísticas, as estratégias argumentativas utilizadas no momento de produção da dissertação são decisivas na orientação do leitor, haja vista que *enunciam* ideias e *denunciam* pontos de vista vinculados a uma situação discursiva e interacional socialmente construída.

As aulas aconteceram conforme planejamos e as atividades propostas possibilitaram momentos de interação e muita concentração do grupo. Durante a execução das questões, pudemos perceber o quanto os alunos já haviam se apropriado dos elementos de referência e conexão e concebiam seu emprego como importante na construção do viés argumentativo. Essas aulas contribuíram, ainda, para os alunos perceberem a reescrita como parte integrante – e fundamental – de qualquer texto, sobretudo, de natureza argumentativa. Reforçamos, com isso, a natureza da escrita como resultante de um trabalho que exige leitura, contato com textos bem escritos - ou não -, seleção e emprego de recursos de coesão e estratégias argumentativas bem selecionadas.

E isso apenas acontece quando concebemos o texto, em sua versão primeira, como um embrião de um projeto maior de escrita e interação que se materializará somente com idas e voltas ao texto inicial. Ou seja, o texto escrito é resultado de um processo ativo do produtor com as palavras e não um produto acabado, no máximo, destinado à higienização pautada em erros gramaticais para atestar a “incapacidade” da habilidade escritora de seu produtor.

A descrição desse momento de reescritura dos textos, as intervenções realizadas por nós, no tocante à melhoria do texto e no sentido de possibilitar a execução de um projeto de reescrita traçado pelos estudantes, que, de fato, melhorasse o texto e mantivesse a sua consistência argumentativa, serão registradas no tópico seguinte.

4.1.4 A Produção Final

Entendemos, a partir das orientações sobre o trabalho com sequência didática de atividades, ser o momento de produção final responsável por permitir a avaliação qualitativa do trabalho desenvolvido. É através desse momento que o professor pesquisador mensura os avanços obtidos tendo em vista os objetivos traçados, e confirma as hipóteses levantadas no momento de elaboração da pesquisa, que motivaram o desenvolvimento deste trabalho.

Ao aluno, nesta etapa, é dado o direito de perceber os próprios avanços e, conseqüentemente, tornar-se protagonista de sua própria aprendizagem. No caso específico, o aluno irá compreender que a escrita de texto argumentativo, assim como qualquer atividade de produção escrita, requer um trabalho sistemático, com idas e voltas ao texto inicial, que promoverão a escrita satisfatória ao contexto de comunicação vigente.

Portanto, esta etapa da sequência requer encaminhamentos que tornem possível ao aluno voltar ao texto inicial e perceber problemas antes despercebidos e melhorá-lo. Ao passo que o professor terá maiores condições de intervir, quando solicitado, de modo a contribuir com a melhoria desse processo.

Sobre a importância da etapa de reescrita, concebida no Referencial Teórico de Língua portuguesa (BRASIL, 1998), como refacção, este documento dedica parte de sua página 77 para salientar que, ao contrário das velhas práticas de correção do texto centradas no professor, ao qual competia, exclusivamente, a tarefa de apontar os erros,

muitas vezes centrados em questões periféricas voltadas para os aspectos ortográficos e de acentuação,

a refacção – *entendida por nós como reescrita* - faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (BRASIL, 1998, p. 77. Grifo nosso).

Ainda ancorados por este Documento, defendemos que essa prática sistemática e planejada de produção textual torna-se eficaz por estabelecer uma marcação temporal entre os momentos de produção inicial e final. Entretanto, esse período estabelecido entre esses dois momentos de escrita do gênero não se constitui um hiato entre essas etapas de produção, senão

- Permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; e
- Possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto. (BRASIL, 1998, p. 77).

Assim, decidimos realizar a produção final, a reescritura, em três momentos distintos e complementares, em um total de 06 horas-aula de 45 minutos, cada, por entendermos que dessa forma o aluno, em processo de construção das habilidades de escrita desse gênero dissertativo e de apropriação de estratégias de argumentação e domínio dos aspectos linguísticos e textuais referentes a esse gênero, conseguirá melhor protagonismo e resultados satisfatórios considerando-se o texto por partes e em relação umas às outras, sem engessá-lo.

Diante do exposto, a produção final obedeceu à seguinte condução: a) Reescritura da Introdução, observando o emprego dos recursos de coesão responsáveis pela consistência argumentativa, bem como o estabelecimento da tese; b) Reescritura dos enunciados argumentativos e emprego de mecanismos coesivos de referência responsáveis pela consistência argumentativa e progressão das ideias e c) Reescritura da conclusão/proposta interventiva do gênero textual, empregando mecanismos coesivos de referência responsáveis pela consistência argumentativa em defesa da tese e o

encaminhamento do leitor para o fechamento das ideias em prol do ponto de vista defendido na introdução. Passamos a descrever esses momentos.

4.1.4.1 Reescritura da introdução (90 minutos)

Em virtude do momento inicial de produção ter ocorrido sem intervenções pontuais que direcionassem os alunos para a escrita da dissertação, procedemos com os encaminhamentos para a reescritura pela (re)leitura da proposta, enfatizando ser o comando empregado nela igual ao que é proposto pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Estabelecemos, desse modo, a discussão acerca dos significados para o termo comando, visando uma relação entre esses significados e o que se espera dos alunos – produtores da dissertação. Como resultado dessa prática motivadora de conhecimentos prévios, obtivemos como sinônimos para o termo:



Em seguida, discutimos a funcionalidade dos textos motivadores na proposta, reforçando serem eles suportes, orientadores da linha discursiva que deve ser adotada no ato da escrita; não podem funcionar como cópias fiéis nos textos produzidos, sob pena, caso isso ocorra, do enfraquecimento da argumentação e perda da autoria.

Dando prosseguimento à aula, chamamos a atenção dos alunos para o cuidado de não reproduzirem ideias prontas, copiadas das leituras realizadas ao longo da sequência de atividades, quando foram convidados a “alimentarem” sua biblioteca cultural e levantarem informações acerca do tema proposto para a produção do texto: A Importância do esporte para a Construção da Cidadania no Brasil.

Ratificamos que essas leituras dariam suporte para a melhoria das ideias inicialmente contempladas na versão I de seus textos e, portanto, deveriam ser interpretadas, parafraseadas, transformadas em “novas” ideias, agora, de autoria do produtor. Por isso, a forma de introduzi-las na reescritura seria decisiva para a elaboração

da tese, a obtenção da qualidade dos argumentos, e a posterior adesão dos leitores frente ao projeto discursivo-argumentativo traçado na elaboração do texto.

Desse modo, sugerimos que fosse realizada mais uma leitura da Introdução e partimos para o momento da reescritura dessa parte inicial do texto. Neste momento, os alunos já haviam indicado estruturas antes utilizadas e que seriam modificadas, melhoradas. Alguns sinalizaram as alterações e acréscimos com caneta de outra cor, outros riscaram na versão inicial as partes desconsideradas na versão final. Vale salientar que todos os envolvidos no processo de reorganização dessa parte da dissertação identificaram nela a necessidade de ajustes, naquele momento, seja por reconhecerem superficialidade de ideias, seja por perceberem estruturas truncadas, ausência de elementos de referenciação e de progressão das ideias, ou por não terem fomentado a tese.

Faltando em média quinze minutos para o término do tempo destinado à reescritura da Introdução, a maioria dos alunos já havia finalizado seus textos. Apenas dois deles ainda estavam em processo de finalização. Sugerimos que compartilhassem as dúvidas com os demais e nos foi relatada a dificuldade de um deles quanto à sistematização da tese; o outro apresentava-se confuso quanto à organização de uma ideia que, segundo ele, seria fundamental para “arrumar o texto e deixa-lo bonito e consistente para ser lido”. Após algumas sugestões dadas, conseguimos concluir esse momento.

Finalizamos esta etapa com a leitura espontânea de cinco Introduções reescritas; anunciamos para as aulas seguintes a continuidade do processo, agora, com a melhoria dos parágrafos relativos à argumentação em defesa da tese estruturada e manutenção do tema, o qual será descrito, a seguir.

4.1.4.2 Reescritura dos parágrafos argumentativos (90 minutos)

O momento inicial da aula ocorreu com a rápida socialização dos objetivos propostos (anexo 22), bem como do tempo destinado à realização dessa etapa, 90 minutos. Orientamos a releitura dos parágrafos da primeira versão referentes ao desenvolvimento da argumentação em defesa da tese, no intuito de percebermos ideias truncadas, incoerência entre as ideias ocasionada pelos ligamentos estabelecidos entre esses tópicos.

Depois da orientação, sugerimos que cada aluno participante da aula, um total de 20, expusesse estratégias selecionadas. Após esse momento, iniciamos o processo de reescrita dos parágrafos de argumentação, em média três em cada texto.

Finalizado este momento, o professor pesquisador, envolvido por um contexto de produção que estava lhe trazendo satisfação quanto ao que via em relação ao envolvimento e desempenho do grupo, aproveitou para reforçar o quanto um trabalho pautado na leitura, análise e adequação do texto às características do gênero, em consonância com a prática de revisão e reescrita proporciona o desenvolvimento da competência escritora e torna os escritores cada vez mais competentes nesse intento de interagir pelas palavras, marcando pontos de vista que, no mínimo, serão respeitados pelos leitores.

O último momento da aula aconteceu com a socialização espontânea dos parágrafos argumentativos reescritos, bem como com a indicação do último momento de reescrita previsto para próxima aula, quando os alunos iriam finalizar o texto produzindo a conclusão das ideias, cuja execução da aula será descrita no tópico seguinte.

4.1.4.3 Reescritura da conclusão (90 minutos)

Nestas aulas, as últimas planejadas para concluirmos o processo de reescritura do texto dissertativo dos alunos, percorremos três momentos distintos, porém complementares, a saber: I – desenvolvemos a leitura colaborativa entre os alunos das duas partes dos textos já reescritos, a Introdução e o desenvolvimentos argumentativo em defesa da tese; II – orientamos a reescritura da conclusão, considerando os aspectos levantados para a melhoria e as sugestões (ou não) dos colegas; e III – propusemos a escrita do que foi reescrito durante as aulas anteriores na folha de redação destinada a esse fim, oferecida pelo professor pesquisador. Este foi o momento do passar o texto “a limpo” tornando-o um todo coerente em sua versão final.

Um segundo momento da aula ocorreu com a reescrita da conclusão, tópico central da aula em curso. O momento exigiu concentração e permitiu que circulássemos entre o grupo no intuito de orientá-lo sobre usos linguísticos (advérbios, adjetivos, expressões adverbiais entre outros) atrelados ao gênero dissertação e responsáveis pela consistência argumentativa, sobre conexões mais coerentes em virtude do encadeamento das ideias, sobre formas de inserção de estruturas linguísticas que conduzem o texto para o desfecho, entre outros.

Concluída a (re)escrita dessa parte da dissertação, o texto foi transcrito em sua totalidade para a folha de produção em caneta azul ou preta e entregue ao professor pesquisador.

Por fim, estabelecemos uma roda de conversa na qual tivemos vez e voz para externarmos nossas impressões e vivências ao longo da execução das aulas e aplicação das etapas da sequência de atividades. As colocações dos alunos permitiram a produção das considerações tecidas a seguir.

4.1.4.4 Considerações sobre a produção final

Como resultado, temos uma avaliação positiva desse último momento da sequência didática desenvolvida, haja vista os depoimentos dos alunos, que colocaram ter sido as atividades propostas de grande valia para o resultado final obtido com a reescritura; atestaram também o quanto aprenderam sobre as formas de argumentar e que essas maneiras não são engessadas e aplicadas a qualquer tema, mesmo tratando-se de um mesmo gênero, mas dependem do conjunto de ideias selecionadas para compor esse texto. Colocaram, ainda, que a integração do grupo, a mediação do professor e a qualidade do material selecionado para trabalho foram determinantes na compreensão das características estruturais do gênero em estudo, dos aspectos linguísticos e de conexão responsáveis pela referenciação e consistência argumentativa.

Apesar de compreendermos que em se tratando de um processo, alguns hiatos ficaram na construção desse conhecimento em sua totalidade, e reconhecermos que dadas as especificidades nas formas de aprender atreladas à heterogeneidade do grupo, seria ingênuo avaliar a positividade de uma prática pedagógica sem considerar as variáveis dela, não podemos deixar de mencionar, por todos os exemplos descritos, a contribuição desse trabalho para o emprego dos mecanismos de referenciação e o reconhecimento deles na construção da argumentatividade, progressão e coerência das ideias. De alguma forma, em menor ou maior grau, acreditamos ter havido crescimento na aprendizagem, o que nos possibilita afirmar a eficácia desse trabalho a partir da sequência de atividades previamente elaboradas.

As “caras e bocas” de alguns alunos, como que desconhecendo o que haviam escrito inicialmente; as “brincadeiras” frente ao que haviam escrito, meio que sem acreditarem no que tinha sido escrito por eles e as perguntas relacionadas à possibilidade de “mudar” completamente o texto foram algumas das ações vivenciadas, as quais

remontam à certeza de que os textos não surgem do nada, antes pressupõem uma ação criadora ancorada em vários exercícios de leitura, análise linguística, releitura, revisão e reescrita. Essa prática permite o amadurecimento com a tarefa de escrever e consolida o ensino sistemático da referenciação como recurso argumentativo.

No momento em que a dissertação era tida como objeto de reflexão, comprovamos a eficácia do trabalho de escrita que parte do texto – em sua complexidade –, e leva-nos a questões linguísticas e discursivas levantadas a partir da produção, e, sob mediação, possibilita retornarmos ao próprio texto, que, agora, será revisitado para estabelecer-se nele não a mera higienização, mas uma profunda reestruturação, que consiste na aquisição e emprego de um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos que permitirão apropriarmos-nos, progressivamente, das habilidades necessárias à escrita consistente desse gênero textual.

A sala de aula, naqueles momentos, transformou-se num laboratório de práticas de escrita da dissertação. A interação, o envolvimento do grupo, as dicas dadas para a melhoria do texto ressaltam a pertinência do momento ora descrito.

Especificamente, na etapa de reescritura dos parágrafos argumentativos, os alunos mostraram-se apreensivos quanto ao que iriam melhorar, modificar ou acrescentar no texto, o que gerou, por alguns minutos, inquietações da turma. Solicitamos, então, que fosse realizada a leitura da introdução e, a partir dela, os alunos selecionassem duas estratégias argumentativas das estudadas que julgassem pertinentes à defesa da tese. Isso possibilitou segurança para a realização da atividade proposta, já que diante das escolhas dos argumentos, puderam também contar com sugestões de mudança de estratégias, tanto pelo professor quanto pelos colegas, ou com a aprovação delas por ambos.

A partir dessa socialização, a aula tomou outro rumo, diferente do inicialmente verificado: os alunos estavam motivados a reescrever as partes do texto previstas para aquele momento e, para isso, recorreram às várias atividades e anotações realizadas durante a aplicação dos módulos de atividades. Foi muito comum percebermos colocações do tipo: “Vou utilizar esses dados numéricos porque eles trarão uma referência positiva em relação ao esporte como importante instrumento de cidadania”, e como reforço, num clima de descontração, o aluno apresentar essa ideia como fruto da leitura de um texto, anteriormente.

Outro momento observado e que se mostrou como pertinente para avaliarmos o processo de reescrita sugerido para estas aulas como algo que havia sido compreendido e acatado pelo grupo, diz respeito às trocas de ideias entre os alunos e as várias solicitações

que fizeram ao professor pesquisador para que lesse o que estavam produzindo. Aproveitamos este momento de intervenção para sinalizar alguns empregos linguísticos que colaborassem com a manutenção do tema e reforçar, do ponto de vista defendido, a exemplo, dos sinônimos, expressões nominais, adjetivos, advérbios, entre outros recursos estudados durante as aulas de aplicação dos módulos, bem como os elementos de coesão, decisivos para a obtenção da progressão das ideias e, conseqüentemente, a coerência textual.

A prática interativa da leitura do texto do colega contribuiu, a nosso ver, com o processo de reescritura da conclusão. Ou seja, os colegas de sala, ao assumirem naquele momento o papel de leitores e avaliadores dos textos produzidos, puderam opinar sobre o que leram, bem como sugerir uma ação interventiva consoante ao que as demais partes do texto apresentavam.

Nesta perspectiva, por considerarmos o processo de escrita como resultante da interação, no caso específico, entre professor-leitor e alunos-produtores de texto, com o constante movimento do professor pela sala, lendo as produções, orientando os alunos quanto a possíveis estruturas linguísticas a serem utilizadas, sugerindo, quando necessário, maior clareza das ideias, configurou-se como um momento oportuno de aprendizagem.

Consideramos, em virtude da participação dos alunos ao apresentarem as sugestões para o texto lido, que a atividade configurou-se como muito produtiva. Além disso, essa prática metodológica trouxe à tona uma das orientações proferidas pelos PCN de Língua Portuguesa:

A atividade de discussão coletiva de textos produzidos pelos próprios alunos pressupõe que o professor tenha construído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos (BRASIL, 1998, p.81).

Ou seja, com essa atividade os alunos puderam demonstrar o quanto estavam familiarizados com a troca de experiências e conscientes do trabalho da (re)escrita, bem como, da aceitação de outros olhares de pessoas que não estavam diretamente envolvidas com a autoria do texto, mas que, por isso mesmo, podiam enxergar pontos de melhoria e sugerir caminhos para o desfecho da produção.

O material resultante desses momentos descritos e avaliados será analisado quanto aos empregos linguísticos de referência e articulação de ideias, relacionados ao nível de argumentatividade em defesa da tese e em prol da interação satisfatória autor-leitores

em uma dada situação sociodiscursiva. Esses aspectos serão discutidos considerando seu caráter quantitativo e qualitativamente, no capítulo, a seguir, tratando da análise dos dados.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados se deu através de método comparativo, uma vez que observamos, para a avaliação qualitativa, a primeira versão, realizada antes da aplicação dos módulos da sequência de atividades, e a última produção das dissertações, realizada após a execução da sequência didática. Para isso, relacionamos as dissertações produzidas nesses dois momentos da intervenção, destacando-as como PI (referente à primeira produção) e PII (relativa à produção em sua versão final). Desse modo, foram tomados para a nossa análise 10 textos, em suas versões I e II, totalizando um *corpus* correspondente a 20 textos.

Consideramos esses dois momentos para levantarmos as incidências dos aspectos linguísticos relacionados à coesão referencial responsáveis pelo encadeamento de ideias e consistência argumentativa, bem como a ausência deles ou empregos equivocados, no momento da produção inicial.

Neste contexto de investigação, o anonimato dos alunos participantes da pesquisa foi mantido, estes foram indicados pela letra A (aluno), seguida do número da produção analisada (1 a 10), no sentido de preservarmos as questões éticas exigidas em pesquisa que envolva seres humanos.

Buscamos, dessa forma, à luz dos aparatos teóricos tomados para embasarem nossa investigação, discutir a melhoria do texto produzido no momento de reescritura em relação aos aspectos levantados para análise, os quais dizem respeito ao emprego dos recursos linguísticos de referenciação, visando o estabelecimento da argumentatividade no texto. Assim, observando a propriedade dos enunciados argumentativos a partir desses empregos coesivos de referenciação e progressão das ideias.

5.1 Emprego dos recursos linguísticos de referenciação referentes à argumentatividade e progressão das ideias

Para procedermos com a análise, escaneamos os textos dos alunos em suas versões I e II, os quais versaram sobre o tema “A importância do esporte para a construção da cidadania no Brasil”, apresentados, a seguir, juntos aos comentários interpretativos oriundos do emprego dos mecanismos de referenciação observados durante a leitura

dessas produções e dos efeitos que eles promovem em relação ao projeto textual elaborado pelo aluno, no tocante à progressão e argumentação, foco de nossa pesquisa. No intuito de melhor organização da análise de dados, decidimos adotar o seguinte projeto textual: cada produção analisada foi indicada pela letra A (aluno), seguida dos números (1 a 10), que correspondem ao texto analisado, e das letras PI e PII. Sendo (PI) correspondente à produção do momento inicial da sequência didática. Ao passo que a (PII) diz respeito à reescritura, após a aplicação dos módulos de atividades. Inicialmente, apresentamos a PI e os comentários relacionados aos elementos de referência observados. Depois, passamos à leitura comparativo-interpretativa da PII, agora, considerando o processo evolutivo no que se refere aos usos desses elementos referenciais. Posto isso, passamos a analisar as produções.

PRODUÇÃO A (1)

PI

O esporte resgate

A prática de esporte no meio da sociedade ajuda diminuir a atenção dos jovens a esse mundo tão violento que nos envolve, entre eles tem esse processo de envolvimento com drogas e do mundo da criminalidade. E também a prática de esporte tem benefícios para nossa saúde além disso ajuda na convivência com outras pessoas de diferentes classes sociais, com no intuito de um no objetivo, a diversão.

Com isso eu vejo no esporte uma importante função de inclusão social ao tirar os jovens das ruas. E é super importante essas instituições que ajudam a tirar eles das ruas e o governo devia em parte mais em programas de esporte para os jovens nas escolas e até nas comunidades mesmo.

Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

Ao fazer a análise da dissertação, constatamos, em sua composição, que o aluno, em sua versão inicial, não se preocupou em estruturar o texto a partir da distribuição das partes tradicionais, comumente empregadas nesse gênero: introdução, parágrafos que

desenvolvem e reforçam a tese e conclusão. Apesar de identificarmos indícios de cada uma dessas partes, percebemos que o texto foi organizado em dois parágrafos, fato que, certamente, limitou os usos de recursos linguísticos de referência e organização das ideias, implicando diretamente na superficialidade argumentativa e, conseqüentemente, no enfraquecimento dos argumentos em defesa da tese de que a prática do esporte contribui para a inclusão social.

Em se tratando dos elementos linguísticos, ao considerarmos o primeiro parágrafo do texto em sua versão I, identificamos o emprego do termo referencial *eles* na tentativa de relacioná-lo a alguma informação que, supostamente, faz parte do universo das ideias do aluno acerca do mundo em que se vive, tido, em sua totalidade, como violento. E dentre tanta violência, seria o esporte responsável por amenizá-la, já que seria responsável pela retirada dos jovens das mazelas provocadas pelas drogas e criminalidade. Entretanto, o emprego do mecanismo de referência *eles* sem uma referência recuperável no texto dificulta para o leitor a recuperação da ideia defendida, o que compromete, significativamente, a consistência argumentativa e o estabelecimento da tese.

Ao empregar o elemento de referência *eles* de maneira vaga, o aluno demonstrou ter uma ideia do que seriam estes pontos tidos como responsáveis pela violência e, conseqüentemente, apresenta-se como um sujeito que tem uma ideia sobre esse mundo do qual também faz parte: “esse mundo tão violento que nós vivemos”. Contudo, em virtude do emprego inconsistente do mecanismo de referência, essa ideia que reforçaria a argumentação torna-se frágil. Além disso, mesmo levantando a hipótese de que o elemento de referência *eles* traria como referente os jovens (a violência entre os jovens), ainda assim, o texto apresenta-se com ideia truncada, sendo esse processo referencial insatisfatório à organização e progressão argumentativa.

Somado a isso, temos o uso do pronome *esse*, associado ao substantivo mundo em “a esse mundo tão violento que nós vivemos”. Do ponto de vista linguístico-textual, conforme salientam Koch e Elias (2006) e Cavalcante (2003), esse uso funcionaria como uma retomada anafórica, recuperando para o leitor uma informação já dada na tessitura textual. Todavia, não é o que ocorre, haja vista que “esse mundo tão violento” não foi mencionado anteriormente, faz parte das ideias do aluno demonstrando uma visão particular dele e, assim, a generalização conferida por esse emprego dificulta a consistência da argumentação.

Desse modo, o que verificamos na produção ora em análise, em sua versão inicial, por um lado, são empregos linguísticos de marcas referenciais tímidas ou que não conseguem recuperar, satisfatoriamente, a exemplo do emprego linguístico “entre eles”, os referentes, o que compromete o viés argumentativo pretendido. Por outro lado, percebemos a limitação quanto ao uso de um termo linguístico – jovens – para a manutenção e recuperação do referente ao longo do texto. O fato de o aluno recorrer ao mesmo elemento linguístico sempre que precisa atualizar o referente em relação uma nova informação, em prol da argumentação, acaba por demonstrar a fragilidade argumentativa ocasionada pela repetição. Embora seja essa estratégia de referenciação pela repetição de um mesmo termo uma das apresentadas por Koch e Elias (2006), no caso específico, ela ocorreu em virtude do desconhecimento do aluno sobre outras estratégias, a exemplo do emprego de expressões nominais ou sinônimos, que tornariam o texto em seu teor argumentativo mais consistente e linguisticamente melhor. Ainda, o emprego do pronome pessoal *eles* no último parágrafo do texto, no lugar do pronome oblíquo equivalente, recomendado pela norma padrão, revela um desconhecimento do aluno acerca da eficácia do bom emprego do mecanismo de referenciação e sua implicação na consecução do projeto argumentativo pretendido, uma vez que o desacordo dos usos com a exigência de formalidade adequada ao gênero também compromete esse projeto. Passamos agora à análise do texto em sua versão final.

P II

FICHA DE REDAÇÃO

1	Esporte e inclusão social: Uma parceria perfeita
2	
3	A prática de esporte é uma das ferramentas mais impor-
4	tantes no meio social para construção de uma sociedade
5	mais saudável e é fundamental para inclusão social
6	das pessoas em geral, além de deserve atenção das
7	governos desse mundo tem realidade em que vivemos, se
8	que tem esse jovens do envolvimento com drogas e da
9	criminalidade.
10	Esporte possui também um grande potencial de
11	deixar as diferenças das mais diferentes classes, religiões
12	gêneros, entre tantas outras diferenças presentes na nossa so-
13	ciedade. Através de uma partida de futebol na rua de um grupo
14	de váli na escola, pessoas se relacionam e fazem amizade com
15	amigos, criam vínculos com outras pessoas que nunca haviam
16	nisto firmem, problemas foram que essas pessoas principalmente
17	jovens e crianças, se afastam do mundo individualista e têm
18	em vista que o esporte exige a prática coletiva. Além disso
19	práticas individuais esportivas é essencial para que essas
20	pessoas lidar com marginalis mas se envolvam com drogas tam-
21	bém com criminalidade consciente e que o esporte é uma das
22	melhores ferramentas para lidar atinja e alcance pessoal e pro-
23	firmem.
24	Logo em parte de vista com todos os problemas sociais que
25	se foram de cada vez mais comuns na sociedade, mesmo no
26	sobrito uma importante de excelente ferramenta na inclusão
27	social.
28	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro 2017.

Já na sua versão final, o aluno demonstrou conhecimentos antes não verificados em seu texto. A distribuição do tema em parágrafos definidos por introdução, desenvolvimento argumentativo em defesa da tese e conclusão e os usos de mecanismos diversificados que retomam ou atualizam os referentes são recorrentes.

Prova disso ocorre já no título, quando o aluno faz a reformulação e para isso utiliza a expressão “Uma parceria perfeita”, esta estrutura indicativa do viés discursivo-argumentativo adotado pelo aluno. Ao selecionar os elementos linguísticos “uma”, “parceria” e “perfeita”, A (1) demonstra conhecer a relação que eles estabelecem com a expressão anterior “Esporte e Inclusão social”. Além disso, a escolha do termo parceria remonta positivamente a relação do esporte com a inclusão e isso, certamente, fortalece o projeto argumentativo do aluno em defesa da tese.

Outro aspecto que atesta a melhoria da PII quanto aos empregos referenciais e o fortalecimento do teor argumentativo ocorreu no momento em que A (1) colocou, no primeiro parágrafo do texto, o esporte como “uma das ferramentas mais importantes...”, haja vista que essa escolha situa, pelo, processo de modalização, o esporte como um fator entre outros também importantes, mas ao ser selecionado pelo aluno, passa a ser, implicitamente, defendido por ele como o mais importante. Depois, utiliza-se da estratégia da elipse “além de (o esporte) desvia(r) atenção dos jovens...”, outro recurso de referência antes não utilizado e que, agora, funciona como elemento de organização interna das ideias e contribui, sem que ajam repetições desnecessárias de um mesmo termo, para manter ativa, junto ao leitor, a ideia de que o esporte é “uma” (para A1 “A”) ferramenta de inclusão social. Segue ainda nesse enunciado o uso da adjetivação que qualifica a prática do esporte como fundamental para a inclusão social, reforçando, desse modo, sua argumentação.

O acréscimo de informações foi decorrente do aproveitamento das estratégias argumentativas pelo aluno e, conseqüentemente, dos mecanismos de referência estudados ao longo da seqüência de atividades. Esses fatores mostram a sensível melhoria do texto em seu caráter argumentativo.

Verifica-se também a presença de operadores argumentativos introduzindo as ideias. Antes limitados, agora surgem no texto de forma mais variada: “Além de”, “Além disso”, “também”. Esses são elementos que ora contribuem com a continuidade ou apresentação de um novo dado em relação ao referente, o esporte, ora retomam uma informação dada. Nos dois casos, contribuem com a consistência argumentativa do texto.

Considerando a limitação de expressões referenciais verificada na versão I, na segunda versão, percebemos avanços. Isso se deu em virtude da diversificação de expressões referenciais utilizadas para fazer referência à prática de esporte. Inicialmente, é apresentada ao leitor como uma ferramenta; depois é recuperada através da generalização, inerente ao termo esporte, reforçada pela expressão nominal “um grande potencial”. Em seguida, percebemos que o aluno faz uso das expressões hiponímicas “uma partida de futebol” e “um jogo de vôlei” como modalidades que reportam o leitor a mais contribuições da prática esportiva.

No penúltimo parágrafo, a prática esportiva é retomada como “uma modalidade esportiva essencial” e “uma das melhores ferramentas”. Essa diversidade de estratégias de referenciação atesta a melhoria do texto no que concerne à qualidade dos argumentos, visto que permitiram ao aluno inserir uma série de argumentos que fortalecem a sua tese de que o esporte possibilita a inclusão social de variados grupos, inclusive os marginalizados. Isso é feito sem tornar o texto enfadonho, ou repetitivo.

Um importante progresso verificado diz respeito à diversificação dos termos utilizados para a referenciação aos beneficiados da prática esportiva. Em PI, foi utilizado apenas o termo “jovens”. Já em PII, encontramos, além de “jovens” (linha 7), “as pessoas em geral” (linha 6), “esses jovens” (linha 8), “indivíduos” (linha 11), “jovens e crianças” (linha 17), “os” (linha 21) e “todos” (linha 22), o que atesta maior nível argumentativo conferido pela diversidade de referentes empregados, já que o esporte, agora, abrangerá diversos grupos sociais, todos beneficiados por ele.

Por fim, identificamos um melhor emprego dos elementos de referenciação marcado pelo uso do pronome oblíquo. Em PI, esse emprego foi substituído e reduzido ao emprego do pronome pessoal “eles”. Em PII, além de um emprego adequado às exigências formais da língua para os usos do pronome, o aluno demonstrou conhecimento de nova estratégia de referenciação, antes não identificada, marcada pelo emprego pronominal, a exemplo do processo identificado, a correferenciação, caracterizado por Machado (2013) como “retomada de um mesmo referente” e por Koch e Elias (2006) como retroação, entendida como as investidas remissivas feitas no texto, no sentido de identificarmos informações já postas e recuperáveis no plano textual.

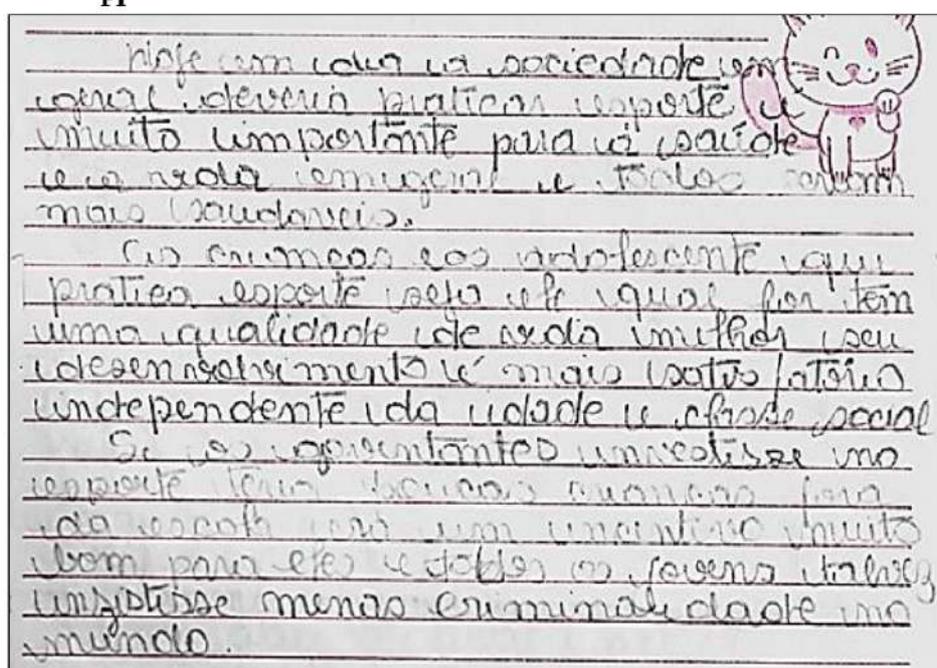
Isso conferiu consistência argumentativa ao texto, tendo em vista que o pronome “os” funciona como elemento que retoma e insere mais um grupo beneficiado pela prática de esporte, ou seja, mais um argumento, como um elemento que contribui para o fortalecimento da tese, haja vista evitar repetições, utilizar elementos linguísticos mais

formais e adequados às exigências do gênero. Percebemos assim uma melhoria na produção textual, embora ainda se verifiquem falhas, como a repetição do termo “pessoa” no texto, que precisam ser sanadas.

Passamos a analisar um outro texto, a seguir, em suas versões inicial e final.

PRODUÇÃO A (2)

PI



Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

Observamos no texto inicial que a aluna constrói a sua PI em três parágrafos. O primeiro traz de maneira embrionária a introdução, na qual defende a tese de que o esporte é, para a sociedade em geral, bom para a saúde e para a vida em geral. No mesmo parágrafo, são apresentadas informações soltas na tentativa de fundamentar a tese. Contudo, a limitação das ideias, atrelada à ausência de conexões consistentes que articulem essas ideias em defesa da tese tornaram o texto frágil do ponto de vista argumentativo.

Na sua versão inicial, o que observamos são empregos de construções que não mantêm entre si uma relação de sentido coerente, tendo em vista a generalização de temas

apresentados. A diversidade de campos aos quais fez referência para ancorar sua argumentação acabou por conferir fragilidade à argumentação.

Acreditamos que essas construções foram motivadas pelo desconhecimento de estratégias de referenciação que promovem a relação entre as ideias, colaboram na progressão dessas ideias e culminam com a consistência argumentativa em defesa da tese. A tentativa de generalizar a eficácia do esporte para a sociedade em geral parece ser motivada pela vontade da aluna de conseguir o maior número de adeptos à sua tese. O mesmo acontece com o enunciado seguinte “o esporte é muito bom para a saúde e para a vida em geral”. Na sequência, verificamos a referência a um desses grupos sociais implicitamente recuperado pelo termo sociedade em geral. Entretanto, os demais grupos não são retomados por nenhuma estratégia de referenciação e a progressão desses referentes mencionados, inicialmente, é interrompida para que outras referências apareçam no texto: os incentivos mínimos, as oportunidades escassas, bem como o governo como promotor desses investimentos.

Essa quebra na cadeia de referenciação compromete a qualidade dos argumentos e fragiliza a defesa da tese. Embora se observe que o emprego do pronome *essa* associado à *prática* (linha 10) “...mais recursos que incentivassem essa prática...” estabelece uma retomada ao termo esporte, antes mencionado, esse foi o único momento no texto em que verificamos uma relação mais direta na busca de retomar uma informação dada e manter com ela um diálogo que acabe por fomentar a argumentação.

Ainda, a apresentação superficial e fragmentada da maioria das ideias no texto somada ao caráter informal marcado pelos empregos do verbo “achar”, último parágrafo, da oração condicional “se o governo investisse no esporte” e do advérbio modalizador “talvez” conferem ao texto uma construção argumentativa frágil.

Ou seja, os empregos de elementos de referenciação inadequados ou a escassez deles comprometeram a efetivação do plano argumentativo pretendido pela aluna.

Verificamos a seguir, na produção final, como a aluna reelaborou seu texto, resolvendo grande parte dos problemas apontados.

PII

FICHA DE REDAÇÃO

1	Esporte e cidadania: Uma relação necessária
2	
3	A prática do esporte é muito importante
4	tanto para os jovens como para os idosos,
5	principalmente em assuntos físicos a exemplo,
6	uma criança (de todos) que o praticam.
7	As crianças e os adolescentes que parti-
8	cipam o esporte têm uma igualdade de
9	idade e qualidade de vida melhor na
10	escola o esporte é um incentivo para eles
11	é um exemplo de muitas crianças se
12	tornarem profissionais no esporte e com
13	o desenvolvimento mudar de vida ter um
14	padrão de vida melhor a exemplo de muitos
15	profissionais que existem hoje no mundo
16	muitos têm uma vida simples e muito
17	difícil e se desenvolvem no esporte.
18	São até exemplos de superação isso me-
19	rita o quanto o esporte é importante para
20	a sociedade sendo diversos benefícios.
21	Com a prática do esporte muitos apre-
22	ndem a viver em sociedade e com o
23	tempo aprendem coisas de companheiros
24	e respeito e isso ajuda em uma consi-
25	deração importante para a sociedade e
26	desempenha as relações sociais.
27	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

Em PII, o que se observa é a considerável melhoria da produção no tocante aos aspectos linguísticos e de progressão em defesa da tese, antes ausentes ou precários. Inicialmente, já verificamos que a aluna opta por uma estrutura mais específica para a introdução de sua tese, sendo a prática do esporte o tópico principal sobre o qual será construída a tese.

A expressão de caráter genérico “sociedade em geral” cede lugar para as escolhas lexicais: jovens, idosos, crianças e adolescentes, termos que ativam referentes situados nos mais variados grupos sociais, definindo-os. Essa categorização contribuiu para que a aluna conseguisse manter ao longo do texto uma cadeia de elementos linguísticos de referenciação e progressão mais consistente que possibilite ao leitor recuperar o(s) referente(s) textuais, os extratextualmente situados e, desse modo, o encaminhe para compartilhar do mesmo projeto argumentativo da aluna.

O encadeamento das ideias marcado pelo emprego do conectivo *pois* (linha 3) insere a justificativa para a utilidade do esporte. A elipse estabelecida para o verbo

“ajudar” (linha 3) foi empregada para manter ativada a referência ao esporte como mecanismo de melhoria da saúde, sem a necessidade de repetir o termo e tornar, dessa forma, o texto enfadonho.

Além disso, a introdução de novas ideias no plano argumentativo foi recorrente, através de um processo linguístico-discursivo definido por Koch (2006) como ativação não ancorada. Isso ocorreu no momento em que a aluna, no intuito de apresentar uma justificativa plausível no reforço de que a prática esportiva é eficaz, constrói a informação nova: “... ajuda em vários fatores a exemplo na saúde” (linhas 3-4). Outrossim, o termo pluralizado “fatores”, acompanhado de “vários”, não esgota a contribuição do esporte, nem reduz a sua contribuição à saúde. Houve assim, uma seleção linguística, no sentido, inclusive, de evitar generalizações que acabassem por comprometer o projeto argumentativo do texto, em consonância com a tese estabelecida.

Essa constatação confirma o que postulam Koch e Elias (2006) ao defenderem que a referenciação está atrelada à noção de progressão referencial, estabelecendo assim um processo no qual há a construção e a reconstrução dos objetos de discurso. O sujeito opera dentro de um procedimento de escolhas para representar as coisas e retomá-las. Essa representação varia de acordo com o autor e sua intenção para com o seu interlocutor, sobretudo, porque essas escolhas não são aleatórias, elas emergem do caminho argumentativo que o autor decide escolher para conduzir seu leitor a enxergar pelos “óculos sociais” dele (autor) determinadas “coisas” do mundo.

Fica clara a não aleatoriedade nas escolhas lexicais, bem como sua vinculação a esse caminho argumentativo escolhido pelo autor em vários momentos do texto: quando há o emprego da expressão “todos” (jovens, idosos, crianças, adolescentes), seguida da oração adjetiva restritiva “que o praticam”, essa escolha, por exemplo, funciona nesse projeto argumentativo como elemento que traduz o esporte como sendo benéfico e, ainda, sutilmente, visa convencer o leitor de que sendo assim ele precisa praticar uma modalidade esportiva, independente de qual seja, já que só terão acesso a esses benefícios aqueles que assim o decidirem.

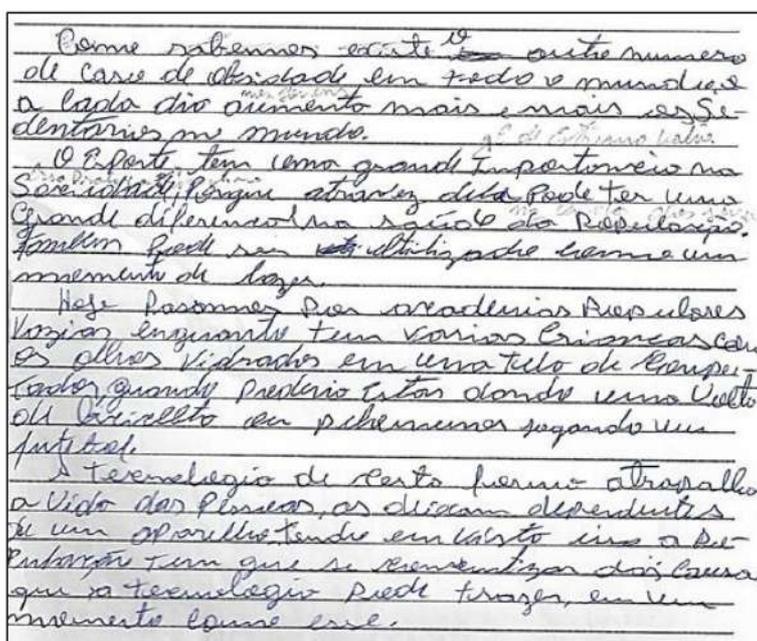
O terceiro parágrafo do texto apresenta uma nova informação em prol da argumentatividade pretendida. E para ratificar esse projeto argumentativo, a aluna utiliza-se do elemento de retomada de ideias através de *isso* e estabelece um processo de referenciação entendido por Koch e Elias (2006) como encapsulamento ou sumarização. Esse procedimento trouxe consistência argumentativa para o texto, haja vista recuperar um conjunto de informações acerca da qualidade do esporte, somando-as a outras

apresentadas, inicialmente. O mesmo acontece no último parágrafo: “e isso ajuda em uma convivência harmoniosa para a sociedade e desenvolve as relações cidadãs” (linha 24).

Nesse sentido, acreditamos, conforme salienta Koch (1999a), que a referenciação constitui-se uma atividade discursivo-argumentativa, visto conceber o processo de inserção de mecanismos linguísticos como promovedores das relações entre os tópicos textuais-discursivos, os quais elucidam juízos de valor num projeto de dizer do escritor. Dessa forma, esses elementos linguístico-textuais funcionam como indicadores de uma noção de texto que não se esgota em sua materialidade linguística, mas no aspecto sociodiscursivo. Isso fica evidente na proposta global abordada em PII, sobre a qual tecemos nossas considerações, e nas produções seguintes, tomadas em nosso estudo para análise. É o que se verifica na produção a seguir.

PRODUÇÃO A (3)

PI



Como sabemos existe ¹⁹ este numero
de casos de obesidade em todo o mundo e
a cada dia aumenta mais e mais e se
dentro do mundo.

O Brasil tem uma grande importância na
Sociedade, porque através dela pode ter uma
grande diferença na região da República.
Foi um país que em ~~o~~ último ano tem um
movimento de água.

Hoje sabemos que as conclusões das escolas
vão ensinar uma variedade de coisas e
as outras vão dar em uma tela de compen-
sador quando precisar estar dando uma volta
de cabeça em algum momento quando um
futuro.

A tecnologia de certo forma atrapalha
a vida das pessoas, as deixam dependentes
de um aparelho tendo em vista que a de-
pendência tem que se conscientizar das coisas
que a tecnologia pode trazer, em um
momento como esse.

Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

Ao observarmos a produção textual, percebemos que o aluno inicia o parágrafo introdutório com a preocupação de se incluir no processo discursivo. O uso da expressão “como sabemos”, com o verbo na primeira pessoa do plural, sinaliza para um

conhecimento compartilhado entre o produtor do texto e o leitor, de que há um alto número de casos de obesidade em todo o mundo, bem como o aumento deles. O que se observa, por um lado, com esse emprego é a tentativa de se construir o texto com o compartilhamento de uma informação que faz parte do universo sociocultural do aluno e dos leitores, de modo a tornar a tese e o argumento em sua defesa, mais fortes. Por outro, as escolhas linguísticas “em todo o mundo” e “a cada dia” utilizadas sugerem a ampliação e agravamento do problema da obesidade.

Em sua PI, o aluno já faz uso de mecanismos de referência responsáveis pela progressão e organização das ideias e pela construção da argumentatividade. Entretanto, a escolha linguística “O esporte tem uma grande importância” (linha 5), quando associada à ideia posta no segundo parágrafo (as academias estão vazias em virtude das pessoas estarem presas à tela do computador) e com a ideia discutida no último parágrafo de que a tecnologia atrapalha a vida das pessoas não apontam para uma referência que se consolida ao longo do texto no que concerne ao fato principal levantado, inicialmente, de que o esporte é importante. São referências frágeis que somente ocorrem pela suposição levantada pelo leitor. Isso fragiliza a construção referencial do texto e empobrece a sua argumentatividade.

Posto isso, o aluno inicia o parágrafo seguinte apresentando ao seu interlocutor o esporte como a contribuição de promover o bem-estar. Para isso, utiliza-se da expressão “O esporte tem uma grande importância na sociedade, porque através dele (referência ao esporte) pode ter (as pessoas, sobretudo as obesas, problema de saúde apresentado no parágrafo anterior) grande diferencial na saúde das pessoas...”. Fica implícita, então, a relação de bem-estar promovida pela prática de esporte à melhoria de vida das pessoas obesas e, assim, o aluno levaria ao leitor um primeiro argumento em defesa de sua tese. Contudo, a ausência de mecanismos de coesão que promovam a integração dos parágrafos provocou uma fragmentação dessas partes, o que gerou a inconsistência das ideias em defesa desse ponto de vista pretendido.

O restante do texto, após a introdução, traz informações desconexas, as quais funcionam como exposições de ideias soltas que acabam por tangenciar o tema proposto. Não se verifica uma relação textual-discursiva efetivamente construída entre o fato de estar aumentando, mundialmente, o número de pessoas sedentárias, a importância do esporte para a melhoria de vida saudável da sociedade e da população, o fato de as academias estarem vazias, e a ideia de a tecnologia atrapalhar a vida das pessoas, em virtude da ausência dos mecanismos de referência.

Essa falha é corrigida na versão final, reproduzida abaixo.

PII

FICHA DE REDAÇÃO

1	A Prática Saudável de esporte, melhora a saúde
2	e a auto estima das pessoas.
3	
4	O alto número de casos de obesidade entre
5	os jovens tem aumentado cada vez mais juntamente
6	com o número de pessoas sedentárias.
7	Essa situação vem sendo mudada com a prática
8	de esportes, ao realizar tais atividades as pessoas
9	antes sedentárias se tornam mais ativas, além disso
10	tem grande diferencial na vida e no nível de
11	saúde.
12	Nos dias de hoje, ainda é comum encontrar
13	academias populares vazias. Crianças passam horas
14	de seus dias observando a tela de um celular
15	ou jogar. Por algumas horas em vez de estar em um
16	parque jogando ou praticando algum esporte
17	com seus colegas.
18	Na atualidade, um grande diferencial da prática
19	de esporte é a tecnologia. De então, não cabe ao
20	mulho pensar de evoluir e sim as pessoas. Princi-
21	palmente os jovens se conscientizaram sobre esse
22	mal que ele pode causar. Dessa forma a prática
23	esportiva tem total influência na melhoria de
24	vida dessas pessoas, tirando a margem da soci-
25	edade ou torção por atividades maléficas como
26	gostinho, balão, bola, entre outros.
27	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

Ao ler a produção textual, percebermos uma acentuada melhoria do texto no tocante às ideias apresentadas, às articulações feitas e aos usos linguísticos empregados para construir os referentes e conferir credibilidade ao projeto discursivo-argumentativo pretendido.

Embora encontremos algumas falhas de ordem gramatical ou lacunas ainda geradas pela falta de informações e referências melhor contextualizadas, de maneira geral, na comparação com a PI, o que se observa é a considerável melhoria textual no que diz respeito ao plano textual e à coerência.

De maneira geral, toda essa discussão travada acerca das dissertações do aluno aponta para uma grande riqueza de fenômenos linguísticos, textuais e discursivos para fundamentar a tese e construir os argumentos em sua defesa.

Ao contrário do que se observa na PI, o aluno inicia a sua introdução na PII fazendo referência ao número de casos de obesidade e situa-os entre os jovens, o que já contribui para uma especificação do referente, que não se trata, de maneira genérica, de pessoas, mas de um grupo, em particular. Esse procedimento advindo da escolha linguística que situa melhor o referente, além de encaminhar a progressão das ideias no texto, conduz o leitor à linha argumentativa escolhida pelo aluno, bem como para uma melhor constatação do fato e construção dos seus argumentos em defesa dele. Para continuar o seu projeto discursivo, utiliza-se do advérbio “juntamente”, não empregado em sua PI, que funciona como um elemento que encadeia uma informação dada a outra nova, ambas essenciais para a construção da ideia a ser defendida.

Há a repetição do termo *número* para apresentar ao leitor os casos de obesidade e as pessoas sedentárias em processo crescente. Essa estratégia possivelmente foi adotada em PII por ser o aluno, agora, consciente de que essa escolha tornaria a ideia mais consistente e sua relação mais coerente, pois assim estaria situando-as em um mesmo campo o qual seria tomado para discussão e sobre o qual giraria sua argumentação.

Outros recursos de natureza léxicogramaticais aparecem no texto: o uso de formas verbais no presente, denunciando a ideia de argumentatividade, pois conforme discute Koch (2004) o argumento traz sempre o verbo no presente. A título de exemplo, temos: “O alto número... tem aumentado”, “... ainda é normal encontrar” (3º parágrafo, linha 12) e “... é a tecnologia” (4º parágrafo, linha 19). A expressão verbal “vem sendo mudada” associada ao sujeito “essa situação” funciona como mecanismo de referência que retoma e atualiza os referentes postos no parágrafo anterior para apresentar uma nova referência: a prática do esporte como responsável pela melhoria da realidade apresentada.

São empregados termos e expressões que atualizam para o leitor ideias postas (esse ato – linha 8) e (desses gordinhos – linhas 10-11), por exemplo, e apresentam a ele aprofundamento da ideia discutida além de conferirem ao texto coerência e consistência discursivo-argumentativa. Desse modo, temos o esporte como “esse ato” “uma prática esportiva”, “um grande diferencial”, o que sugere é o uso das expressões referenciais para a mobilização das pessoas leitoras em confluência ao projeto argumentativo defendido.

Além disso, verificamos o emprego da expressão indicativa de tempo “antes acometidas pelo sedentarismo” como demonstrativa de mais um avanço do aluno em seu projeto argumentativo promovido pelos empregos coesivos de referência marcados pela retroação de ideias postas, através de pronomes, expressões quase sinônimas,

atualização de ideias pelo uso de palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, entre outros. Na produção inicial, o aluno coloca o sedentarismo como uma propriedade inerente ao indivíduo, a ponto de fazer referência a ele (sedentarismo) como “os sedentários”. Essa estratégia acaba por enfraquecer o argumento, uma vez que sendo o sedentarismo constituinte das pessoas, qualquer que seja a ação no sentido de modificar essa condição torna-se improdutiva. Assim, a estratégia argumentativa torna-se refutável devido o emprego referencial de caráter metonímico empregado inadequadamente.

Em sua versão II, o aluno substitui o termo “os sedentários” pela expressão “as pessoas antes acometidas pelo sedentarismo”, o que torna o seu projeto argumentativo mais efetivo, visto que fica clara a intenção discursiva do autor, pelo processo de atenuação do dizer, de mostrar o sedentarismo como doença (pessoas acometidas) e, portanto, precisa ser tratado, tem cura (antes acometidas) e não como algo inerente às pessoas, portanto, possivelmente, incontrolável. Nesse sentido, o esporte é, mais uma vez, recuperado como o caminho para mudar a realidade da obesidade e do sedentarismo das pessoas.

O emprego do termo “gordinhos” mantém uma relação referencial com “as pessoas” (linha 8) e não pode ser entendido como uma falha, um equívoco quanto à referenciação, pois, uma vez que esse termo faz referência a pessoas, entendemos que pelo caráter hiperônico do termo, o aluno insere nesse grupo dos gordinhos homens, mulheres e crianças, conforme apresenta no texto.

Para dar continuidade ao texto, o aluno utiliza as expressões “Nos dias de hoje” e “Na atualidade” no intuito de contemporizar sua discussão. E também constrói seu texto utilizando o recurso de progressão textual, marcada pelo emprego do advérbio “ainda”. Essa estratégia é apresentada por Koch (2002) como modalizadores epistêmicos já que sinaliza para o grau de comprometimento do autor em relação ao fato apresentado evidenciando, também, o que pensa o autor em relação à ideia discutida

No último parágrafo é apresentada a tecnologia como “um grande ‘dificultador’ das práticas de esporte” (linha 18), evidenciando, desse modo, um processo referencial marcado pela ativação não ancorada dos referentes já que esse novo referente é colocado na cadeia argumentativa e mantém relação contextual com as demais ideias do texto, mas não pode ser ancorado em nenhum elemento linguístico de referenciação já dado nessa tessitura textual (ver Koch e Elias, 2006).

Isso corrobora o que defende Koch e Marcuschi (1998, p. 173):

Referir não é mais atividade de “etiquetar” um mundo existente e inicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso e não realidades independentes. [...] Em outros termos, pode-se dizer que a realidade empírica, mais do que uma experiência estritamente sensorial especularmente refletida pela linguagem, é uma construção da relação do indivíduo com a realidade.

Neste sentido, o emprego da oração adversativa utilizada orienta o projeto enunciativo-argumentativo e o termo *no entanto* ao iniciar essa orientação favorece a introdução de mais um argumento forte de que a tecnologia é necessária cabendo a cada um perceber o mal que pode gerar, no caso, por manter as pessoas presas a ela e, conseqüentemente, não saírem de casa para praticar um esporte.

Essa ideia retoma o fato de as academias, ainda, estarem vazias e aponta para a necessidade de conscientização das pessoas para reverterem a situação, colocando, assim, a prática esportiva como fator promovedor da qualidade de vida. Esse fato consolida a sintonia do autor com questões de ordem histórico-sociais recuperadas não no plano textual, mas na interação discursiva entre os interlocutores que compartilham de conhecimentos histórico e socialmente construídos.

Para finalizar a PII, é introduzido um elemento linguístico que orienta para o fechamento das ideias ora discutidas, reforçando a tese levantada. Para isso, além do emprego de mecanismos de referenciação, que retomam ideias já apresentadas: “a prática do esporte” “dessas pessoas”, A (3) atualiza a discussão vinculada a questões sociais em relação a essas pessoas “tidas à margem da sociedade” e recupera, junto ao leitor, os estereótipos sociais construídos acerca desse grupo. Isso é feito através de um processo de referenciação, cujos empregos linguísticos de referenciação nominal “gordinho”, “baleia”, “bola” não recuperam uma ideia no plano textual, mas reforçam a argumentação a partir da ativação de conhecimentos discursivos em voga na sociedade, o que situa os argumentos num universo metadiscursivo.

Essa estratégia textual utilizada atesta a melhoria dos empregos linguísticos de referenciação, após a aplicação da sequência de atividades, e confirma o que defendem Dolz & Schneuwly (2004): um conjunto sistemático de ações planejadas para o ensino de determinado gênero textual, com o objetivo de auxiliar o aluno na aprendizagem de um gênero que ele ainda desconhece ou no qual ainda não é proficiente possibilita, de fato,

de marcas referenciais, a exemplo do emprego de pronome “todos” (linha 1), estabelecendo referência extratextual com “qualquer pessoa, indivíduo, cidadão”, um ponto de vista bem definido em relação à importância do esporte para a construção da cidadania, no Brasil, ponto demarcado no título do texto.

Além disso, a argumentação utilizada pelo aluno já traz construções de natureza complexa, a exemplo das construções adverbiais de natureza temporal (1) “quando tamos bem”, e de natureza concessiva: (2) “Apesar de exigir muito esforço físico, cautela e disposição! Tamos sim cuidando de nossas saúdes”. Essas estruturas contribuem para o fortalecimento da argumentação e colocam o leitor sem condição de contra-argumentar sobre a ideia proferida pelo aluno, que se antecipou em (2) acerca de possíveis entraves levantados para a prática esportiva que provavelmente seriam levantados pelos leitores e, conseqüentemente, essa antecipação enfraquece o contra-argumento e fortalece a argumentação em prol do estabelecimento da tese.

No quarto parágrafo da PI, verificamos a necessidade de melhoria no tocante aos empregos linguísticos de referenciação e estabelecimento do viés argumentativo pretendido. Embora já se observe, também, a intenção discursiva do aluno de manter o leitor “preso” à sua ideia de que o esporte é essencial, assim como a saúde, por isso, sendo de tamanha importância às pessoas, precisa ser valorizado e praticado. Em “Respeito todos que não têm o prazer de ser um esportista...” percebemos a tentativa de manter-se cordial junto ao leitor e, dessa forma, conquistá-lo. O elemento de referenciação *todos* seguido da oração adjetiva restritiva “que não têm o prazer de ser um esportista; que mesmo querendo abraçar o esporte, não têm condições...”, ao passo que seleciona, também inclui um grupo ainda desprovido das contribuições do esporte levando-o a corroborar com tese do aluno.

No último parágrafo da PI, mesmo apresentando erro de grafia para o termo “mas” (mais), “mais falando entre nós”, percebemos a intenção discursivo-argumentativa de ao inserir-se no projeto argumentativo, mantendo a interação pela aproximação entre os interlocutores, o aluno busca convencer esse interlocutor sobre a pertinência da tese.

Conforme mencionado, o texto de A (4), em sua versão primeira, apresentou um projeto argumentativo marcado pela ausência, insuficiência ou equívoco nos empregos dos elementos de referenciação. Todavia, ao analisarmos a PII, após as orientações recebidas, as leituras de dissertações, as atividades realizadas durante a aplicação da

sequência, verificamos, inclusive pelas marcas em vermelho e a anulação marcada por um X de uma parte da PI, que o aluno observou necessidades de modificação e fez acréscimos de mecanismos de referenciação que conferiram melhoria à argumentação. Segue a produção II.

PII

1	A importância do esporte para a construção da cidadania no Brasil
2	
3	Esporte, direito de todos; podem agarrar-se desse
4	direito, ainda mais quando nos mostra que é uma excelente
5	ideia fazer parte desse direito.
6	A pessoa de origem muito esportista, saudável, dispo-
7	nível, tendo assim melhores condições de vida. Além
8	do mais, é uma boa ocupação pois tal tipo de esporte
9	proporciona para pessoas vidas, sendo algumas delas o fruto de
10	boas amizades, longa vida e viagens de férias. Fazem parte
11	desse espírito de esporte é também entender e aprender a
12	ganhar e a perder.
13	Seu esportista é também respeito a cultura de um
14	país visto em uso da tal prática e sem entendido para
15	garantir adultos e idosos que não entenda essa mania.
16	Além disso pode-se dizer que essa prática social reconheci-
17	da por esporte abrange aquele que necessita de libertar de
18	algos negativos como os drogas, os crimes entre outros, pois
19	têm sendo a porta de refúgio de pessoas que necessitam de
20	um retorno, a exemplo de, crianças, menores abandonados,
21	atletas excluídos socialmente.
22	O esporte, não é nenhum vilão, nem assombração
23	apesar de infelizmente, a sociedade muitas vezes não consegue
24	usar de forma correta. Quem dá uma força política e o tom
25	de pensar da sociedade sobre a importância do esporte, visto que
26	ele ainda pode melhorar em muitos aspectos, pode ainda
27	em além, é um bom meio das pessoas que não têm e contribui-
28	mento do esporte e negativas.
29	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

Em sua versão final, o texto trouxe uma riqueza de elementos de referenciação para retomar, inserir novas informações sobre o esporte que tornaram a ideia ainda mais coerente e consistente: “Direito de todos” (1), “o uso da tal prática”(2), “essa prática social”(3), através de um processo conhecido por generalizações (1), retomada pelo emprego de pronome e expressão nominal (2 e 3).

Além disso, a reorganização desse parágrafo com o elemento anafórico colocado para substituir a oração temporal “quando ‘tamos’ bem” por “ quando nos mostra que é uma excelente ideia fazer parte desse direito” atribuiu maior consistência às ideias, nessa parte do texto, e ampliou essa consistência às demais.

Outro aspecto analisado na PII diz respeito aos acréscimos de novas informações através de elementos linguísticos remissivos e de articuladores argumentativos que orientam o projeto discursivo do autor: “Além do mais”, “Além disso” são exemplos

dessa constatação. Isto é fundamental porque aponta para uma preocupação, do aluno, de construir seu texto num bom nível de textualidade e distribuição das informações.

Além disso, a retomada do termo esporte por “essa prática social” não se trata de uma simples retomada. O que está em jogo nesse caso são visões de mundo; os termos carregam, em si, atitudes, crenças e posições, constituindo-se objetos argumentativos e de discurso. Dessa maneira, o aluno amplia a discussão de uma simples retomada e acrescenta a ela a ideia de que praticar esporte faz parte da vida em sociedade.

Ao empregar a referência através do pronome demonstrativo “aquele”, A (4) estabelece uma referência extratextual. Esse emprego reporta-nos a um grupo social marginalizado pelas drogas e crimes: os viciados e menores abandonados (linha 20). Essas escolhas atestam o que nos apresenta Koch (1999), a referenciação constitui-se uma atividade discursivo-argumentativa, visto conceber o processo de inserção de mecanismos linguísticos como promovedores das relações entre os tópicos textuais-discursivos, os quais elucidam juízos de valor num projeto de dizer do escritor. Isso é confirmado no texto do aluno, visto que muito mais que apresentam o referente textual construído, apontam para a visão do aluno acerca desse grupo.

Para finalizar seu projeto argumentativo a partir da referenciação, o aluno utilizou o operador atitudinal: infelizmente. Esse emprego, somado às construções “quem dera uma força política e o consenso da sociedade...” e “ele ainda pode melhorar em (outros) aspectos...” reforçam e retomam a ideia inicialmente apresentada para fomentar a tese. Assim, o aluno apropriou-se de mecanismos de referenciação que, ao longo do texto, contribuíram para ancorar um projeto argumentativo, ponto observado, também, no texto do aluno A (5).

PRODUÇÃO A (5)

PI

<p>"A importância do esporte para a construção da cidadania no Brasil"</p>
<p>A importância da prática esportiva em nosso país vai além dos benefícios os valores e as atitudes do esporte para crianças e adolescentes, por isso a importância do esporte como forma de ensinar.</p>
<p>No Brasil, a mobilização motivado pelo futebol estabelece uma relação social, as olimpíadas esportivas, nas escolas também se praticam esporte como educação física e nos aulas sem reconhecida na cidadania, porém mais os alunos a prática esporte tem um valor só nos praticar esporte na escola, como também nas bancadas de crianças, jovens e adolescentes, isso é muito bom para a cidadania, também praticar para o bem-estar melhora o bem desempenha, para a mente.</p>

Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

Na PI, a aluna repete o tema da proposta de produção como título para o seu texto, tanto que faz essa apresentação marcada pelo processo de aspeamento. Na sequência, elabora seu texto em dois parágrafos, totalizando doze linhas. A leitura do 1º parágrafo do texto aponta para problemas de coerência ocasionados pelas escolhas linguísticas feitas (A prática esportiva em nosso país vai além dos benefícios **os valores...**).

As demais informações apresentadas no parágrafo sugerem a tentativa da aluna em colocar o esporte como importante na construção da cidadania no Brasil. Entretanto, devido a empregos referenciais precários e pela desfocalização do referente (ora a aluna busca mostrar a importância de se praticar esporte na escola, ora coloca o esporte como benéfico à saúde mental), somada à falta de organização das ideias e agravadas pela superficialidade com a qual elas são tratadas, o texto perde em consistência argumentativa e apresenta-se problemático em seus aspectos estruturais, linguísticos (coesão referencial) e de progressão das ideias, o que afeta, diretamente, sua coerência e dificulta o seu projeto argumentativo-discursivo. Tais ocorrências são exemplificadas no enunciado, a seguir, transcrito em sua integralidade: "**No Brasil, a mobilização motivado pelo futebol** estabelece uma relações social, **as olimpíadas esportivas, nas escolas** também ve

praticando esporte como educação física **essas aulas** serem reconhecida na cidadania esportiva mais os alunos a **prática** esporte tem um valor.”

Todavia, em sua versão II, a seguir, apesar de ainda persistirem alguns problemas quanto ao emprego de mecanismos de referência, observamos um substancial avanço nesse sentido.

PII

1	
2	A importância del na sociedade: O esporte
3	Primeiramente é bom lembrar a importância do esporte
4	na sociedade da humanidade. Ele estabelece um papel
5	importante principalmente na função de desviar as
6	energias dos problemas sociais, como desviar a atenção
7	dos jovens da criminalidade e do mundo das drogas
8	liberando assim (ele) com vários outros benefícios. Ex função
9	de inclusão social, seja de tirar jovens das ruas assim
10	ele ajuda a combater a violência.
11	Dentro de tantos benefícios a transição de valores e
12	a relação social como principais fatores para a
13	saúde pública e na melhoria da saúde humana. São
14	aspectos importantes que a população junto com o
15	governo estimulam a prática de atividades físicas. Expon-
16	do nas regiões mais carentes, assim poderia evitar
17	surto de algumas doenças, já que cada dia
18	que passa se sedimentam lá cada vez mais na
19	saúde, aumentando os números que compõem os
20	problemas sérios de saúde visto pelas pessoas além
21	de abandonar se memórias de pessoas com depressão.
22	A criminalidade e outros aspectos modificados pela
23	esporte uma vez quando tiradas da sua rotina
24	a prática de atividades físicas poderia ajudar
25	a tirar do mundo da criminalidade.
26	
27	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

Isso ocorre já no título, quando a aluna, no intuito de criar a sua “porta de entrada” (expressão bastante utilizada durante nossas aulas de intervenção para mostrarmos a importância de um bom título no texto), utiliza-se da antecipação do pronome demonstrativo “dele”, elemento que, comumente, mantém relação anafórica com outro termo antecedente na tessitura do texto para estabelecer um jogo semântico que toma o título “diferente”, “criativo”. A opção por essa estrutura parece evidenciar a aproximação da aluna com o esporte e, por isso, há uma melhor condição de abordar essa discussão ao longo do texto.

No início do 2º parágrafo, acreditamos que a educanda, ao atualizar o referente “em nosso país”, e não optar pelo emprego da expressão adverbial de lugar “No Brasil”, empregada em PI, o faz no intuito de manter-se inclusa nessa população e, com isso, busca estabelecer com o(s) leitor(es) um diálogo mais consistente frente à problemática levantada.

Entendemos, conforme salientamos ao longo de nossa discussão, embasados, sobretudo, pela literatura tomada para ancorar nosso trabalho, que referenciar demanda o estabelecimento de interação e intenção em um projeto textual-discursivo que coloca a língua(gem) em efetivo processo de uso. Assim, essa dinamicidade da língua(gem) autoriza o produtor a selecionar o material linguístico que melhor atenda e se adapte ao seu ponto de vista, no sentido de concretizar sua proposta de construção de sentido.

Assim, A (5), em sua PII, demonstra, ao utilizar o termo “primeiramente”, a organização e sistematização das ideias por uma ordem que julga ser a mais indicada para estabelecer seu projeto interativo. A opção pelo uso da expressão “é bom lembrar” sinaliza a intenção de manter uma interação próxima entre os interlocutores, tendo em vista ser a informação apresentada algo que já faz parte da sua memória discursiva, ou seja, do seu conhecimento partilhado socialmente.

A progressão referencial ocorre, na sequência, pelo emprego da expressão “Além disso”, sendo esta indicativa da apresentação de um dado novo. Ao utilizar o pronome “disso”, a aluna encapsula a informação anterior, numa posição de reforço positivo da importância do esporte na sociedade. Fato semelhante ocorre pela introdução da expressão “dentro de tantos benefícios”, cujo substantivo escolhido reforça a opinião de A (5) frente ao tema em discussão e abre espaço para novos argumentos em favor do esporte como modalizador da inclusão social.

A aluna, ao retomar o esporte pelos elementos linguísticos “ele” (2) e pela expressão sinônima “prática de atividades esportivas” (1), ou pela repetição total do antecedente (esporte), busca atualizar junto ao leitor o seu projeto discursivo-argumentativo. Estas cadeias de elementos referenciais funcionam com importante papel na organização textual e na construção argumentativa, pois elucidam as pretensões do produtor do texto.

Ao empregar a construção sintática “Seria muito importante que a *população* junto com o *governo* estimulasse(m) a prática de atividades esportivas *nas regiões mais carentes...*”, A (5) traz para o texto novos referentes, não recuperados linguisticamente,

mas através de uma relação inferencial apontada por Koch (2004) como anáfora indireta, ou seja, esta se constitui a partir de “uma relação indireta que se constrói inferencialmente, a partir do co-texto, com base em nosso conhecimento de mundo” (KOCH, 2004, p.65). Podemos inferir na “fala” da aluna que não há o estímulo às atividades esportivas pelo governo, instituição de grande importância socialmente, e pela população, maior interessada na melhoria dos problemas sociais que ora acometem a sociedade. Esse problema, além de recategorizar as informações anteriores, serve como uma espécie de apelo à questão posta, funcionando como elemento discursivo de fundamental importância.

Aliado a isso, em sua construção linguístico-discursiva, a educanda atualiza, pela expressão: “A *criminalidade* é *outro* aspecto modificado pelo esporte”, a ideia anterior de que “ele ajuda a combater a violência”. Esse problema retomado por criminalidade atribui a essa retomada um valor argumentativo importante, pois, ao mesmo tempo em que temos um objeto de discurso com valor referencial, há, também, um jogo sociodiscursivo fundamental que situa o aluno como conhecedor dos problemas sociais e como agente no combate deles, bem como defensor do esporte para esse fim. O termo *outro* selecionado por A (5) mantém uma relação inferencial e aditiva com todas as ideias antes apresentadas para defender a tese.

Desse modo, toda essa discussão travada na análise das redações de A (5) aponta para uma grande riqueza de fenômenos linguísticos de referência antes não identificados na PI e agora presentes na PII, no sentido de promover a progressão das ideias, elucidar posicionamentos e indicar o caminho argumentativo utilizado em defesa dos seus pontos de vista. Passemos a discutir o texto seguinte.

PRODUÇÃO A (6)

PI:

A importância do esporte.

Por sua vez, o esporte é aliado de inclusão para crianças, crianças, jovens, idosos. Podem sentir um mundo diferente melhorando o bem-estar e qualidade de vida.

É aconselhável a todos praticarem esporte, para melhor saúde, para melhor equilíbrio físico e emocional. É importante muito esporte, tanto de lazer como competitivo no esporte, muitas vezes por se deixar de lado por causa do trabalho, além por questões econômicas e obrigações diárias.

A sociedade deveria estar mais envolvida no esporte, e obrigados os seus membros, é direito que cada um de nós tenha com saúde para se praticar esporte; competição é necessária, substitua com os amigos, melhorando de muito entre outros valores que trazem de volta para o esporte. Portanto, não deixe de lado o esporte e descubra um novo mundo, uma boa qualidade de vida.

Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

Não diferente de outros textos aqui já analisados, esta dissertação apresenta a recorrente formatação: introdução, desenvolvimento e conclusão. É possível verificar essa preocupação do aluno na organização do texto. Na introdução do texto, verificamos a defesa de que o esporte é responsável pela melhoria do bem-estar e qualidade de vida de muitos, entendido, inicialmente, como crianças, jovens e idosos. O aluno apresenta um título para o seu texto que se torna pouco produtivo do ponto de vista semântico e argumentativo.

Para dar continuidade à dissertação, A (6) produz mais dois parágrafos, um com cinco linhas e o último com sete linhas, sendo as duas últimas destinadas a uma embrionária conclusão. Em sua versão I, percebemos, do ponto de vista estrutural, que o aluno tenta manter organizadas as partes que compõem a dissertação. Porém, a falta de mecanismos de integração entre essas partes, bem como o fato de deixar uma linha entre um parágrafo e outro acabam comprometendo essa organização.

A leitura dos parágrafos demonstra a tentativa do aluno de convencer os leitores de que a prática do esporte promove a melhoria de vida das pessoas. Para isso, utiliza-se

de expressões, tais como: “É aconselhável” e “é necessário” que sugerem, sutilmente, a adesão do leitor ao projeto argumentativo pretendido pelo aluno. A escolha por esses termos demonstra certo cuidado do aluno em criar uma atmosfera favorável à adesão do leitor, ao passo que mostra o esporte como necessário, evita utilizar termos com conotação impositiva, fazendo, assim, opção pela expressão “É aconselhável”.

O aluno finaliza seu texto recorrendo a estruturas linguísticas com verbos no imperativo, as quais ditam procedimentos e sugerem mudança de atitude frente ao que se propõe: a adoção da prática do esporte. Essa construção remete a usos frequentes em textos publicitários nos quais é também recorrente o emprego do pronome você no intuito de aproximar o leitor do mundo esportivo e, conseqüentemente, descobrir-se com bem-estar e boa qualidade de vida.

Embora já se utilize alguns mecanismos linguísticos de referenciação em PI, verificamos a limitação desses empregos atrelados à reiteração do termo esporte, ou a utilização de termos de natureza indefinida, a exemplo do emprego *muitos*, ou do emprego da elipse “se deixam”, o que dificulta a identificação do referente e compromete o projeto argumentativo.

Em PII, constatamos melhoria no projeto argumentativo em virtude de empregos de elementos de referenciação antes não verificados ou devido à substituição de empregos pouco eficazes no estabelecimento da tese. Vejamos:

PII

1	O Benefício que o Esporte traz para sociedade.
2	
3	Por sua vez, o esporte é fonte de inspiração para muitos,
4	devido ao ritmo e ao prazer de jogar, correr, nadar, etc., e
5	portanto, trazendo qualidade de vida e bem-estar.
6	Em alguns esportes, podemos encontrar grandes atletas, e outros
7	deixam mais espaço para quem quer apenas se divertir com um
8	grupo, com regras, regras e regras, incluindo a saúde que
9	é de grande importância. Então, quem quer que seja, para
10	uma vida mais ativa e feliz, devemos ter o esporte em nossa
11	rotina. Isso pode ser feito de muitas maneiras, desde que
12	com uma vida saudável e prazerosa.
13	É recomendável a todos praticarem esporte, em todos os níveis, desde
14	até mesmo, desde que, também, a formação de atletas (es)
15	seja feita de maneira correta, seguindo as regras e
16	as regras, capacidades e o nível de exigência, determinação e
17	substituição de um atleta após a queda e substituição soci
18	etade.
19	Muito mais a todos que se tem, pois sabemos que o esporte,
20	de fato, é importante em todos os níveis, desde que se
21	atue e atenda aos pontos de capacidade e atenda na sociedade.
22	
23	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

A começar pelo título, notamos a mudança estabelecida por A (6) e, conseqüentemente, a melhoria promovida a partir da substituição do termo importância pelo substantivo benefício, já que, logo no início, o esporte é apresentado ao leitor como algo benéfico, inclusive para a sociedade e não, apenas, como algo importante. Algo semelhante ocorreu quando o aluno, certamente, consciente das implicações semântico-discursivas advindas das escolhas lexicais estabelecidas e suas implicações no teor argumentativo, fez a substituição do termo *velhos*, utilizado para fazer referência a um dos grupos sociais beneficiados pelo esporte, por *homens* e *mulheres*. O texto em sua versão II ganha consistência no que diz respeito à qualidade da argumentação, obtida por uma estrutura textual mais organizada, cujas partes estão melhor distribuídas.

Há uma variedade de estruturas lexicais de progressão referencial não identificada na PI. O referente, antes retomado, sobretudo, pela reiteração, na PII, é retomado ou atualizado por pronomes “ele”, “consigo” e por expressões nominais “essa ferramenta”. Além disso, verificamos o emprego de modalizadores marcados pelos empregos de “só” (somente), “realmente”, “seguramente”, “de fato”, os quais conferem consistência à argumentação e fortalecem a relação entre o autor-leitor, em virtude da credibilidade perante as ideias proferidas.

A escolha do termo “Estudos” (linha 7) no plural aponta para uma referência extratextual que confere credibilidade ao projeto argumentativo do aluno. Esse procedimento, não verificado na PI, atesta a eficácia do trabalho interventivo realizado com a aplicação da sequência didática.

Entre outras estratégias empregadas, merece, ainda, destaque para a escolha dos termos pessoas e atletas, além do verbo utilizado por A (6) para apresentar mais uma vantagem do esporte: “essa ferramenta consegue *transformar* seguramente pessoas em atletas...”. Ao selecionar essas palavras, A (6), certamente, demonstrou consciência do poder das palavras nesse dizer. Ao sugerir a transformação de pessoas em atletas, o aluno anunciou a sua forma de pensar sobre o tema: para ele pessoas são seres comuns, sem diferencial, já atletas são seres providos de capacidade, coragem, determinação; são vencedores e apresentam condições de “guerrear” (termo selecionado para reforçar toda a ideia já posta pelos anteriores) e, assim, obterem êxito social.

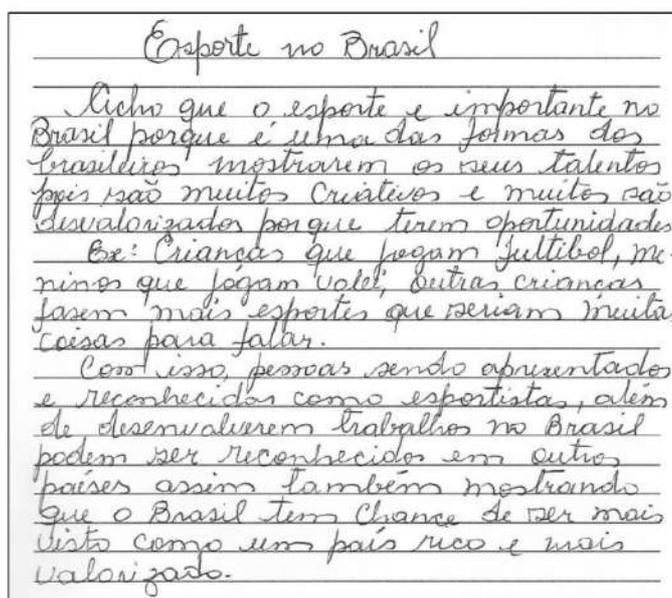
A expressão “mediante *a tudo* o que foi dito” recupera e ativa para o leitor os argumentos levantados para apresentar o esporte como benéfico. Ao empregar o verbo “consideramos” na 1ª pessoas do plural, e a expressão “cada um de nós”, o aluno torna-

se co-partícipe nas ideias veiculadas, fortalecendo, desse modo, o seu projeto argumentativo pelos empregos dos elementos de coesão e progressão referenciais.

Esses procedimentos, não verificados na PI, atestam a eficácia do trabalho interventivo realizado com a aplicação da sequência didática, fato, também, constatado na produção seguinte.

PRODUÇÃO A (7)

PI



Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

A aluna produziu sua PI sem a aparente preocupação com os aspectos estruturais inerentes a esse gênero. Possivelmente, por ser desconhecidora dessas características, já que, na PII, percebemos o atendimento a elas.

Ao iniciar o texto com o verbo na 1ª pessoa do singular “Acho”, A(7) se apresenta ao leitor com uma fragilidade argumentativa no que diz respeito à tese. Além disso, a parte que funcionaria como exemplo para reforçar a ideia anterior foi inserida no texto de modo desconexo, o que gerou uma aparente falta de coerência, pois não recuperamos de forma satisfatória a quem anteriormente o aluno se refere quando usa a expressão: crianças, meninas, outras crianças. Essa incoerência torna-se ainda mais evidente com a parte final do trecho marcado, inicialmente, pela abreviação do termo exemplo “EX:” (linha 5) “... que seriam muitas coisas para falar.” (linha 7).

O parágrafo seguinte traz o elemento com isso, sugerindo a retomada a ideias anteriores e apontamentos para uma nova ideia. Entretanto, o que se verifica é o truncamento dessas ideias motivado pelo emprego de expressões referenciais inconsistentes ou pela ausência desses empregos.

O texto em sua versão inicial apresentou sérios problemas de ordem estrutural, de conteúdo e de escolhas lexicais adequadas à configuração do seu projeto argumentativo. Acreditamos serem essas incidências decorrentes da falta de conhecimentos da aluna no que diz respeito aos processos de referenciação e estratégias argumentativas decorrentes deles envolvidos na elaboração da dissertação, além da fragilidade em sua biblioteca cultural relativa à temática ora sugerida para escrita, aspectos sensivelmente melhorados em sua versão II.

PII

FICHA DE REDAÇÃO

1	O Esporte e a Transformação Social
2	
3	O esporte tem sim, o poder de melhorar
4	a saúde do corpo e da mente das pes-
5	soas.
6	Isso ocorre porque, com a prática da
7	atividade física há a melhoria do condicis-
8	namento físico e estético. Como também a di-
9	minuição da obesidade e doenças cardíacas.
10	As atividades físicas também são de grande
11	importância para que as pessoas se afastem da
12	criminalidade. Temos como exemplo crianças e
13	adolescentes que moram em bairros mais carentes
14	onde o índice de criminalidade é muito
15	grande, a partir de projetos sociais que trazem
16	esses jovens para a prática de esporte, eles aca-
17	bam sendo afastados da criminalidade.
18	Isso acaba contribuindo para uma convivência
19	melhor com toda sociedade no sentido de ser
20	trabalhadas normas disciplinares. É assim
21	conseguir tirar esses jovens insubmissos das
22	ruas, transformando-os em cidadãos de
23	bem, com isso, há diminuição dos gastos
24	públicos com saúde e segurança, e, assim,
25	podrá ser feito investimentos em mais
26	educação e práticas esportivas, fatores que
27	promoveram uma sociedade para se viver
28	melhor, mais feliz, e tranquila.
29	
30	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

Em PII, verifica-se acentuada melhoria já a partir da re-elaboração do título “Esporte no Brasil” (PI) por “O esporte e a transformação social” (PII), este último sinalizando um posicionamento da aluna frente à problemática discutida.

É evidente o crescimento de A (7) no tocante à apropriação de estratégias de produção do texto dissertativo-argumentativo durante toda a PII. A começar pela substituição de “acho” por “O esporte tem *sim, o poder...*”. Entendemos que essa estrutura linguística marcada pelo reforço argumentativo do elemento *sim* (que responde ao “não” hipotético de um enunciador também hipotético) tem influência das nossas aulas, quando chamávamos a atenção dos alunos para a necessidade de se construir estruturas argumentativas que ofereçam confiabilidade ao leitor e coloquem o autor na posição de alguém que detém uma força discursivo-argumentativa capaz de promover, através dela, a aceitação do leitor à tese evidenciada.

Neste sentido, observamos o acréscimo de informações e a coerência das ideias através de um rico e consistente acervo de mecanismos de referenciação em prol da progressão das ideias e da consequente argumentação pretendida. Ao iniciar seu texto, A(7) defende o poder de melhoria do *corpo* e da *mente* pelo esporte. No parágrafo seguinte, busca reforçar essas ideias pelo emprego do mecanismo de referenciação *isso*, que, conforme salienta Koch (2004), tem valor de encapsular toda a ideia dada anteriormente e iniciar nova ideia com a introdução do elemento explicativo *porque*. A seleção vocabular “condicionamento físico e estético” recupera, pelo processo de introdução ancorada do referente, a relação com o fato de o esporte ser instrumento de melhoria da saúde do corpo e da mente. A inserção da expressão como também seguida de “diminuição da obesidade” e doenças cardíacas, confere ao texto progressão das ideias e coesão entre suas partes.

No terceiro parágrafo, a aluna emprega a expressão “As atividades físicas” colocando-as como responsáveis pela diminuição da *criminalidade*, elemento inserido para apresentar uma informação nova ao leitor. Para justificar seu projeto argumentativo, a aluna parte para a estratégia do exemplo situando o leitor, pelo emprego do advérbio “onde” que faz referência, no texto, aos bairros mais carentes. Os termos “crianças” e “adolescentes” são retomados por “esses jovens” através da relação construída pela aluna para o termo *jovens* (no qual cabem os termos crianças e adolescentes), e “eles”, sendo esses dois empregos construídos pelo processo de anáfora.

Mais uma vez, é utilizado o pronome “isso” no intuito de recuperar todo o projeto argumentativo desenvolvido e atualizar uma nova ideia, agora marcada pelo emprego do termo *convivência* e reforçado pelo adjetivo *melhor*. Para fundamentar sua argumentação, a aluna mostra a relação do esporte com o estabelecimento de normas disciplinares por um processo referencial pautado no compartilhamento de ideias, comuns aos

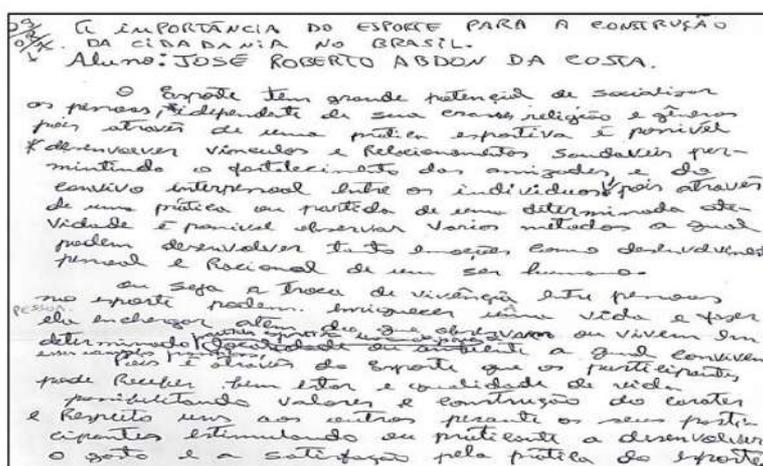
interlocutores, de que o esporte demanda disciplina e esta será de fundamental importância nas relações sociais.

O pronome “os” (linha 22) retoma “jovens infratores” e mantém relação posterior com “cidadãos de bem”. Essa retomada, por um lado, constitui uma espécie de distanciamento do aluno em relação ao seu texto. Por outro, atualiza sua forma de enxergar esse grupo social marginalizado: são jovens infratores, vulneráveis ao erro, mas perfeitamente recuperáveis. Essas escolhas linguísticas ao estabelecerem referências, constroem um projeto argumentativo e discursivo compartilhado com o leitor.

Ao utilizar o pronome “isso”, sujeito do verbo *acabar*, A (7) encapsula a informação anterior, numa posição de reforço marcado pela relação de causa e consequência. O emprego do elemento “assim” aponta para a finalização do texto ao passo que reforça todo o projeto argumentativo ora construído. O termo fatores sintetiza ideias já postas e a seleção vocabular “melhor”, “feliz” e “tranquila” servem como uma espécie de apelo para a adesão do leitor à questão posta, funcionando como elementos discursivos de fundamental importância na concretização do projeto argumentativo, visto serem esses empregos, certamente, motivados pelo conhecimento da aluna acerca do que seria uma sociedade ideal para se (con)viver.

PRODUÇÃO A (8)

PI



Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

A leitura da PI nos apresenta um texto que merece melhor organização das ideias. O projeto textual aponta para o excesso de informações, o que dificulta a leitura. O gerundismo empregado coloca o parágrafo em uma extensão capaz de comprometer a recuperação das ideias, bem como impossibilitar empregos referenciais efetivamente adequados ao desenvolvimento do projeto argumentativo.

Outro aspecto observado que compromete, na PI, o estabelecimento da tese e das informações em defesa dela, diz respeito às referências empregadas sem aparente referente no plano textual, o que compromete, significativamente, a coerência. Isso pode ser verificado quando A (8) emprega linguisticamente “vários métodos” (linha 8), supostamente, para recuperar a prática do esporte e busca retomar essa expressão por “a qual”.

Na tentativa de conferir progressão às ideias, A (8) utiliza-se do recorrente elemento enunciativo-argumentativo “pois”. Fato que gera fragilidade no que concerne ao seu projeto argumentativo, tendo em vista a escassez de mecanismos de articulação/progressão dos tópicos, bem como a natureza explicativa atribuída ao “pois”, no texto, reforçar o seu caráter expositivo em detrimento da argumentação necessária a uma dissertação.

Da forma como foi escrito, o “texto” parece muito mais um conjunto de tópicos expositivos sobre o esporte que um conjunto coeso e coerente de ideias, distanciando-se da definição de Costa Val (1993, p.3) para texto “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Contudo, na PII, de acordo com a temática destinada à escrita, é possível visualizar a melhoria do texto do aluno que passa a utilizar termos que vão construindo a coesão lexical, a progressão das ideias e a consistência argumentativa delas, conforme apresentamos, a seguir.

P11

FICHA DE REDAÇÃO

1	É importante a prática do esporte na formação
2	do indivíduo.
3	
4	O esporte tem grande potencial de socializar
5	as pessoas, fazer com que as pessoas tenham uma
6	partida de uma determinada atividade do esporte
7	permite desenvolver vínculos e relacionar. Isso sendo
8	viu permitido o fortalecimento das amizades e das con-
9	vívicas interpessoal entre os indivíduos.
10	Outro fator a trazer de vivência é que pessoas no
11	esporte podem enriquecer a vida e fazer a pessoa
12	encher-se de uma vida que observam o mundo em
13	determinada partida esportiva levando para a
14	localidade ou ambiente no qual convivem com
15	exemplos positivos.
16	Além disso, com o esporte podemos desen-
17	volver o respeito e a constância do caráter e ter
18	isso com outros.
19	É com a prática do esporte que po-
20	demos receber o bem estar, aprendendo a me-
21	lhorar a qualidade de vida.
22	Dessa forma a prática efetiva de uma espor-
23	te contribui para que o mundo da vida social
24	identificada nos pontos importantes se torne realidade.
25	ou seja, as pessoas devem socializar passagens a
26	famílias de maneira cidadã, respeitando uns
27	os outros.
28	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

A organização visual do texto, a diversificação de elementos de coesão, bem como os empregos de elementos de referenciação com referentes recuperáveis textualmente conferiram a melhoria da P11, inclusive, no tocante à melhor aceitação das ideias por quem lê. Apesar de, ainda, verificarmos empregos e construções linguísticas que merecem ajustes.

Para conferir consistência ao seu projeto discursivo-argumentativo, o aluno mantém na P11 o uso da expressão ratificadora “ou seja”. Entretanto, proporciona a melhoria do texto ao utilizar termos que vão construindo a coesão lexical, a saber: pessoas, jovens, indivíduos no intuito de conferir credibilidade à tese de que o esporte tem (grande) poder socializador.

Para dar continuidade ao seu texto, o aluno emprega o termo “Além disso”, o qual ratifica o que até o momento havia exposto e insere um novo argumento em prol da consolidação da tese.

Vale salientar as escolhas lexicais, sobretudo, no último parágrafo, no sentido de reforçar a ideia de que somente uma prática “efetiva” do esporte é capaz de promover resultados satisfatórios na convivência interpessoal e social. O emprego do artigo

indefinido “um” associado ao substantivo “esporte” elucidava o posicionamento do autor ao conceber qualquer modalidade esportiva como válida, portanto, o mais importante é a sua prática.

Por fim, antes de passarmos aos comentários da produção seguinte, ressaltamos um dado que nos chamou a atenção e está atrelado ao uso da expressão nominal “o sonho da vida social”. Por um lado, atualiza a ideia de que viver em sociedade, como cidadãos, respeitando uns aos outros ainda não é realidade. Por outro, ao nos remeter aos contos infantis, o aluno demonstra, agora, conhecimentos situados no universo sócio-cultural, não verificados na sua PI, que são levantados para a configuração de seus argumentos e da tese.

PRODUÇÃO A (9)

PI

O esporte tem uma forte significância na formação do indivíduo em sociedade, trazendo algumas vantagens como a inclusão social. Também em esporte também uma vida saudável e em saúde, sem riscos a doenças cardiovasculares.

Além disso, alguns outros ganhos conquistados com a prática esportiva dizem respeito ao desenvolvimento das atividades físicas e motoras, por exemplo, a agilidade e a resistência, essenciais para uma boa qualificação em um emprego. Considerando que o esporte também contribui com a formação de habilidades como, respeito e companheirismo, temos mais uma contribuição desse mecanismo de transferência social: uma vez que em uma sociedade há mais cidadãos.

Em todas essas vantagens que a prática esportiva proporciona, é de suma importância fazer alguma atividade física, com que consigo melhorar a saúde, em um condicionamento físico, e que diminua os riscos a doenças cardíacas aqueles que praticam. Também desenvolve práticas sociais como, em primeiro lugar, saúde, amizade e respeito, tão importante nos dias de hoje.

Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

A análise comparativa das duas produções do aluno comprova, mesmo que em menor grau, crescimento no que diz respeito aos empregos dos mecanismos de coesão

referencial, além de atestar o entendimento do aluno em relação à contribuição desses elos coesivos para além da organização interna do texto, atingindo, desse modo, a partir dela, resultados satisfatórios no projeto textual e interacional-discursivo.

Embora na PI o aluno já demonstre usos consistentes desses recursos de coesão no processo elaborativo das ideias, em sua PII, houve acréscimos, substituições de estruturas linguístico-textuais que conferiram melhorias à micro e macroestruturas. Tais incidências confirmam a escrita como trabalho resultante de idas e voltas ao texto, sempre no intuito de melhorá-lo. Neste contexto, surge a reescritura, conforme tão bem define Araújo (2000, p. 63) como sendo:

Um conjunto de atividades que visam a fazer o aluno voltar ao texto alterando aspectos incoerentes, completando informações, substituindo formas linguísticas por outras mais adequadas ao contexto, reordenando estruturas e seqüências, entre outros aspectos.

Essa prática definida por Araújo (2000) foi a adotada por nós na tentativa de estabelecermos um trabalho significativo de escrita do texto dissertativo-argumentativo. E com ela comprovamos resultados satisfatórios, ora descritos, tomando como base a PII, abaixo.

PII

FICHA DE REDAÇÃO	
1	O esporte e suas vantagens
2	
3	O esporte tem uma forte significância na formação
4	de um indivíduo em sociedade, trazendo algumas vantagens
5	como a inclusão social. Levando em conta também uma
6	vida mais saudável e com saúde, sem riscos a doenças
7	cardiovasculares.
8	De acordo com pesquisas feitas no Brasil, a prática esportiva
9	proporciona uma qualidade de vida e é em estar de 45,3%
10	até 50,5% mais feliz no desempenho físico e mental,
11	reforçando a ideia que ao praticar qualquer esporte se
12	traz benefícios para saúde e também pra vida.
13	Além disso, alguns outros ganhos conquistados com a prá-
14	tica esportiva dizem respeito ao desenvolvimento das ali-
15	vidades físicas e motoras, por exemplo, a agilidade e a
16	resistência, essenciais para uma boa qualificação em
17	um emprego. Considerando que o esporte também con-
18	tribui com a formação de habilidades como, respeito e
19	comprometimento, temos mais uma contribuição dessa
20	interconexão de transferência social, uma vez que essa
21	contribuição conduz com o que a sociedade age em mais
22	cidadania.
23	Portanto, com todas essas vantagens que a prática esporti-
24	va proporciona, e de suma importância fazer alguma ativi-
25	dade física, um que ensiga melhorar a saúde, em condic-
26	ionalmente física, e que diminua os riscos a doenças cardí-
27	cas aquelas que se praticam. Também desenvolve práticas
28	sociais como, comprometimento, solidariedade e respeito,
29	tão importante nos dias de hoje.
30	

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

No primeiro parágrafo da PI, o aluno defende a ideia de que o esporte contribui na formação do indivíduo e traz vantagens, como a inclusão social. Na PII, mantém essa ideia, mas, através do emprego do elemento de inclusão “também”, apresenta outra contribuição do esporte.

Outro acréscimo verificado na PII está centrado na inserção do segundo parágrafo, não identificado, em sua totalidade, na produção inicial. Isso contribuiu com o projeto argumentativo defendido. O emprego de dados numéricos remonta, por um lado, à ideia de contribuição do esporte, por outro, conferem credibilidade ao argumento, tendo em vista reportar o leitor a enxergar o aluno-produtor como alguém que estabeleceu leituras sobre o assunto e isso lhe autoriza a defender seu ponto de vista.

O termo “a ideia” mantém ativo o ponto de vista defendido, inicialmente. O emprego do elemento “qualquer” e do elemento adverbial de valor restritivo “só”, não identificados em sua PI, funcionam na estrutura do texto como excelentes mecanismos de coesão referencial que atuam com múltiplas funções, entre elas, indicar pontos de vista e conduzir os direcionamentos argumentativos no texto.

Em sua versão primeira, A (9) não havia empregado o elemento “Além disso” que atua como organizador e sequenciador de ideias e contribui na marcação de um novo tópico tratado posteriormente e recategorizado como “alguns outros ganhos conquistados...”, sendo estes a agilidade e a resistência, tidas como “essenciais para uma boa qualificação em um emprego” (linhas 16-17). Essa forma de estruturar as ideias mostra o quanto um processo referencial bem elaborado pode contribuir com a coesão entre as partes e apontar para um projeto argumentativo consistente.

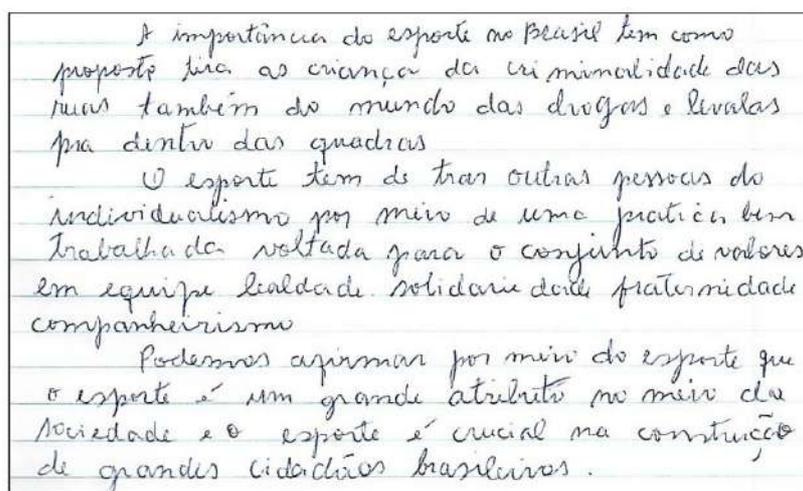
Para continuar com sua argumentação sem perder-se nela, o aluno constrói uma estrutura de valor concessivo “Considerando que o esporte também contribui com a formação de habilidades...” “temos *mais uma* contribuição *desse mecanismo de transformação social*.” E reforça essa ideia pelo emprego do conectivo *uma vez que* seguido de um elemento de retomada de ideia “essas contribuições”. Verificamos, pois, que através de empregos de pronomes (demonstrativo, possessivo, pessoal), conjunções, expressões nominais, reiteração A (9) produziu uma dissertação com forte teor discursivo e argumentativo, certamente, ampliado pela vivência e discussões mantidas durante a aplicação da proposta interventiva.

O conectivo de valor conclusivo, antes não empregado, reporta o leitor para o plano do fechamento das ideias através do processo de reforço, síntese, estudado durante

as aulas. A expressão nominal “com todas essas vantagens” sintetiza as ideias apresentadas e conduz o leitor à aceitação do projeto argumentativo apresentado.

PRODUÇÃO A (10)

PI



A importância do esporte no Brasil tem como propósito tirar as crianças da criminalidade das ruas também do mundo das drogas e livelas pra dentro das quadras.

O esporte tem de tirar outras pessoas do individualismo por meio de uma prática bem trabalhada voltada para o conjunto de valores em equipe: lealdade, solidariedade, fraternidade, companheirismo.

Podemos afirmar por meio do esporte que o esporte é um grande atributo no meio da sociedade e o esporte é crucial na construção de grandes cidadões brasileiros.

Produção de aluno participante da pesquisa. Março/2017.

Em sua primeira versão, o aluno constrói três parágrafos. O primeiro apresenta o esporte como capaz de tirar as crianças da criminalidade. O segundo aponta outra grande virtude do esporte: tirar outras pessoas (as não acometidas pelo mundo da criminalidade) do plano individualista, tão comum numa sociedade tecnocêntrica como a nossa. O último parágrafo reforça as ideias defendidas ativando para o leitor a capacidade de promoção da cidadania deste “grande atributo”: o esporte.

Esses elementos conferiram conexão referencial e temática entre as partes do texto e permitiram sua progressão. Porém, o fato de o aluno não delimitar seu viés argumentativo atrelado à precária construção de argumentos que sustentem sua ideia acabaram por fragilizar o projeto discursivo-argumentativo pretendido. Somado a isso, a forma de organização entre os parágrafos sugere a um leitor “desavisado” a existência de três partes independentes que versam sobre uma temática e não um todo coeso e coerente conhecido como texto.

Desse modo, salientamos que, apesar de apresentar incoerências quanto aos empregos referenciais, o aluno demonstra algum conhecimento de algumas estratégias de referenciação, a saber: o emprego de expressões nominais, uso do pronome oblíquo “las” (mesmo que com emprego gráfico equivocado “levalas”).

Passado o período de aplicação da sequência de atividades, quando discutimos, lemos e realizamos inúmeros exercícios no sentido de maior apropriação das estratégias de escrita da dissertação, bem como orientamos o aluno na identificação e emprego de mecanismos de coesão referencial responsáveis pela progressão textual e por conferir teor argumentativo às ideias, em sua versão final, constatamos, pelo aluno, considerável avanço no tocante à organização das ideias, à mobilização de estratégias argumentativas em sua defesa e aos usos de expressões referenciais que encaminham o leitor para o projeto argumentativo construído.

PII

FICHA DE REDAÇÃO

1	O esporte e a formação de valores cidadãos
2	
3	O esporte tem como base grande importância tanto
4	para a saúde quanto para a manutenção de cidadãos. Um
5	fator que comprova isso é o índice de desempenho
6	escolar com crianças e jovens que, por meio do esporte, têm
7	um aumento significativo no desempenho conjuntos em
8	sala de aula. Além de contribuir, de maneira alguma,
9	genti nas relações cotidianas da sociedade.
10	Em relação ao desempenho escolar, em meados
11	da década de 90 o Brasil conseguiu aumentar de
12	maneira gradativa a frequência escolar em todas
13	as áreas, por meio do aumento do esporte
14	dentro das escolas usando como base a dis-
15	ciplina educação física.
16	Os alunos que praticam atividades físicas frequentes
17	temente nas escolas tendem a ter um rendimento escolar
18	muito bom como mostra a pesquisa do campo convencional
19	de (2012). 86% dos alunos atletas "assim descrevem suas" res-
20	ponderam que o esporte exerce influência positiva em
21	seu desempenho escolar. Essa influência positiva den-
22	ta-se dentro das escolas, podendo afirmar que também vai
23	se estender para fora das escolas, tornando em um ponto em pe-
24	lhoras mais saúde, com mais respeito, respeito, trabalho
25	conjunto entre outros valores.
26	É preciso de uma visão abrangente do esporte e sua
27	influência no cotidiano das pessoas, "já não somente as
28	práticas" consideramos necessário buscar e apoiar essas práticas
29	esportivas determinantes no comportamento social futuro. Não deixo de
30	deixar claro as formas pelas quais as práticas de modalidades desportivas

podem contribuir para a aquisição de valores essenciais como a auto-disciplina, solidariedade, fraternidade e outros fundamentais para formação dos cidadãos.

Produção de aluno participante da pesquisa. Outubro/2017.

Na PII, o aluno traz um dado não identificado na PI: o estabelecimento de um título para o texto. Certamente, motivado pelas orientações tecidas durante as aulas que sinalizaram para a necessidade de criarmos, já no início do texto, uma atmosfera que fomenta no leitor o interesse em adentrar nas demais partes que o compõem.

Outro aspecto de melhoria observado está relacionado à delimitação de uma linha discursivo-argumentativa para o texto, além do acentuado avanço no que se refere à profundidade com que são abordadas as ideias. O aluno não descartou todas as informações apresentadas em sua PI. Mas, diluiu-as em um projeto de argumentação maior, agora, centrado em um eixo: a formação de valores cidadãos pelo esporte. Para tanto, parte do princípio de que a escola é o lugar onde esse processo de construção da cidadania tem início, uma vez que o bom desempenho atingido pelos alunos advindo da contribuição do esporte acompanha-os em outros contextos sociais, o que gera melhorias no cotidiano das pessoas.

Para atribuir coerência ao seu ponto de vista, A (10) elabora o primeiro parágrafo do texto, no qual se encontra a tese, iniciando- o por um tópico afirmativo que situa o esporte como de grande relevância para a saúde e formação cidadã. Para dar continuidade à discussão, A (10) seleciona com muita maestria os termos “Um fator”, posteriormente revelado pela expressão “o índice de desenvolvimento escolar...”. Essa escolha revela a delimitação estabelecida pelo aluno no sentido de formular sua argumentação e defender sua tese, haja vista a implicação discursiva gerada pelo elemento *um* que coloca o índice de desenvolvimento escolar como o fator, no momento, de maior relevância, mas não descarta a existência de outros.

Outras escolhas linguísticas corroboram com o projeto argumentativo do aluno reforçado através da seleção de elementos de coesão referencial, tais como, a escolha do verbo “comprova” (semanticamente, com maior adequação ao que se propõe uma dissertação, revelando ser o aluno conhecedor de sua função social enquanto produtor de um texto dessa natureza) e do elemento “isso” que, no texto, funciona como mantenedor do encadeamento de ideias e remonta, pelo processo de coesão referencial, o ponto de vista antes concebido.

Verificamos, ainda, o emprego da expressão adverbial de instrumento “Por meio de práticas de esporte” (linha 6), no sentido de progredir com a argumentação ora proferida. O elemento linguístico “além de” insere um novo elemento no texto “O esporte contribui nas relações cotidianas da sociedade”, o que acarretou uma ampliação do

modelo textual-discursivo e colaborou com a progressão das ideias, pelo processo conhecido por anáfora indireta ou não correferencialidade.

Na tentativa de atualizar um referente já explicitado, o aluno utiliza a expressão nominal “Em relação ao desempenho escolar”, mantendo novamente ativa a ideia central defendida de que o esporte contribui significativamente com o desempenho escolar dos alunos.

A expressão “Os alunos *que praticam atividades físicas frequentemente nas escolas...*” elucida, através do emprego da oração adjetiva restritiva, do advérbio de valor temporal e da expressão adverbial de lugar, escolhas linguísticas adequadas à confirmação de que os alunos poderão usufruir dos benefícios promovidos pela prática esportiva. Outro dado verificado em A (10), que efetivamente colabora com o seu projeto argumentativo, diz respeito ao emprego do mecanismo de referência marcado pelo numeral “86%”. Essa informação reforça a contribuição do esporte no desempenho escolar, dadas as proporções numéricas apresentadas.

Na sequência de seu texto, o aluno recupera o esporte como um mecanismo que promove influência positiva ao “seu” desempenho escolar e inicia o parágrafo seguinte pelo processo de reiteração no intuito de conferir, posteriormente, mais uma contribuição do esporte. Para isso, A (10) sugere que “esses jovens” sejam transformados em “pessoas mais sociais”, ou seja, fica nítido aqui o jogo discursivo-argumentativo que, agora, dialoga com um contexto social mais amplo, também, evidenciado em melhorias através do esporte.

O último parágrafo estabelece com os anteriores uma relação conclusiva. A seleção dos verbos “buscar” e “apoiar”, na ordem em que foram apresentados, demonstra, mais uma vez, o conhecimento do aluno no tocante ao estabelecimento de mecanismos de coesão referencial na construção da argumentação, progressão desse projeto argumentativo e coerência textual. Uma vez que para o aluno é necessário, inicialmente, a atitude de quem melhor será beneficiado com o esporte (no caso, o aluno). Depois, o apoio (pela escola, e governos, por exemplo) para que essas pessoas, efetivamente, consigam promover-se enquanto aprendizes e cidadãos, através dele.

Vale destacar, também, a seleção dos substantivos “solidariedade”, “fraternidade”, “lealdade” “espírito esportivo” para ativar, junto ao leitor, o compartilhamento de uma ideia que não está restrita ao aluno, mas permeia todo um universo social do qual ele (aluno) faz parte, conhece e, portanto, está autorizado a ratificar em seu texto, conferindo a ele maior consistência argumentativa.

Esses empregos atestam a melhoria no conhecimento do aluno acerca de estratégias de coesão referencial para a progressão e reforço argumentativo das ideias, bem como para a manutenção da coerência textual, fatores essenciais a um bom texto, fato verificado, em maior ou menor grau, em todos os textos tomados para esta análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, suscitamos algumas constatações advindas da execução da sequência didática e avaliamos as implicações didático-pedagógicas da nossa proposta de intervenção no tocante à configuração de uma prática docente calcada nos moldes da sistematização e planejamento das atividades tendo por base as dificuldades apresentadas pelos discentes e situada à luz das teorias que concebem a linguagem em seu caráter sociointeracional e vinculada a práticas sociais cotidianas.

A partir do esboço teórico e metodológico que fizemos sobre a prática de escrita, constatamos que a partir de um trabalho articulado, no qual se incluía planejamento, escrita, revisão e reescrita, é possível formar alunos que escrevem de forma competente, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. A concepção de que o texto não se constitui como produto acabado, mas se estabelece como resultante de um processo que envolve reflexão sobre os usos que fazemos da linguagem escrita e suas implicações no projeto comunicativo pretendido se constituiu como um dos momentos de maior relevância desta pesquisa interventiva.

Para tanto, confirmamos que a prática de produção de texto dissertativo-argumentativo é de grande relevância para a melhoria da vida pessoal e profissional dos indivíduos, dadas suas necessidades comunicativas realizáveis através da adequada organização do discurso aos objetivos e situações de produção propostos e veiculados no/pelo texto (falado ou escrito), numa relação interativa e de negociações discursivas. Com isso, por um lado, é-nos autorizada a afirmação de que os alunos tornaram-se mais proficientes na escrita da dissertação e na configuração do teor argumentativo exigido na elaboração desse gênero textual, tendo como foco os empregos de mecanismos de coesão referencial estudados/apresentados durante a aplicação das atividades planejadas nos módulos de atividades. Por outro, de maneira mais específica, comprovamos o atendimento aos nossos objetivos geral e específicos propostos, quais sejam: promover a melhoria do processo de produção da dissertação por parte dos alunos, no tocante ao emprego dos elementos de referência textual que desencadeiam a consistência argumentativa e evidenciam juízos de valor. E como específicos: 1) Observar de que modo o aluno emprega as marcas de referência e como essas marcas colaboram no direcionamento discursivo-argumentativo do texto. 2) Identificar os problemas de organização macro e microestruturais decorrentes do emprego deficiente ou ausência de recursos de coesão referencial, bem como sua relação com o enfraquecimento do teor

argumentativo do texto; 3) Desenvolver sequência didática de atividades de leitura, produção e reescrita de dissertação; 4) Comparar as produções dos alunos realizadas no início e no final da sequência didática, observando o progresso quanto ao domínio da argumentação, a partir do processo de referencialidade; e 5) Apresentar proposta de trabalho para o ensino-aprendizagem do texto argumentativo à luz dos processos de referenciação, considerando a interação discursiva.

Com base nesse trabalho orientador da prática de escrita que a define como prática social, frisamos a pertinência de um estudo aos moldes do aqui discutido, visto ser ele uma alternativa viável à realização de ações de estímulo à produção da dissertação no ensino fundamental com resultados satisfatórios no tocante ao emprego (pelo aluno) de estruturas linguísticas que promovam argumentação consistente em detrimento à exposição fragmentada e previsível comumente observada, contexto no qual a presente pesquisa foi motivada.

Desse modo, acreditamos que se delineia, com a intervenção realizada, uma possibilidade viável de levar o aluno a desenvolver progressivamente a sua proficiência na elaboração de estratégias argumentativas que permitam o contato satisfatório e significativo com os mais variados contextos comunicativos que se fizerem necessários nos diversos campos de sua vida (familiar, profissional etc) e, principalmente, que mostrem ao aluno nesta etapa do processo ensino-aprendizagem o objetivo por que estão aprendendo, para que assim se sintam estimulados a ler e escrever sempre e melhor.

Neste contexto avaliativo, salientamos que a trajetória percorrida desde as considerações teóricas, passando pela aplicação da sequência de atividades, até a análise dos dados constituiu-se, a nosso ver, com a finalidade de promover a autonomia dos alunos, tornando-os, sob nossa mediação, protagonistas no seu projeto de argumentar, e apontou para as ricas contribuições de uma abordagem textual-discursiva centrada nos aspectos coesivos de referenciação como orientadora da prática de escrita da dissertação, dada a relevância desses mecanismos linguísticos na organização interna do texto e, principalmente, no tocante à orientação discursivo-argumentativa que apresentam.

Nesta perspectiva, os momentos de interação vivenciados nesta pesquisa anunciam um processo de crescimento e de aprendizagem dos alunos e do professor que tem continuidade após o seu término. Buscamos, pois, realizar um trabalho com a linguagem que ultrapasse os muros escolares e as provas bimestrais e ofereça aos alunos competência para fazer uso da língua(gem) nos mais variados contextos de interlocução. Assim, a cada nova aula vários momentos de leitura e apreciação do gênero dissertação foram suscitados

e novos questionamentos iam aparecendo para o real significado do ato de ler/escrever textos dessa natureza e, sobretudo, para o aprender.

Desse modo, a proposta de intervenção desenvolvida contribuiu, também, para o nosso desenvolvimento profissional enquanto professor-pesquisador, uma vez que as leituras teóricas desenvolvidas, a interação com os alunos e a análise dos resultados obtidos impulsionaram-nos à reflexão sobre a necessidade de nossa formação continuada para, posteriormente, protagonizarmos melhorias em nossa prática pedagógica e na qualidade da Educação.

Esperamos, com esta proposta de trabalho posta em prática, contribuir para a (re)elaboração da prática de produção da dissertação escolar para além dos muros da escola, de modo a oportunizar aos professores uma reflexão sobre o fazer pedagógico antes desenvolvido e proporcionar aos alunos a interação de forma reflexiva com esse gênero textual. Além disso, mostrar a eficácia de um trabalho de produção de texto dissertativo-argumentativo, à luz da sequência didática, no sentido de possibilitar aos alunos a consciência, a apropriação e o emprego de argumentos consistentes, tendo como base as estratégias referenciais e as interações discursivas pretendidas, para obter, desse modo, resultados satisfatórios na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L. et all. As redações do Enem de 1998 a 2011: o que revelam sobre a competência discursiva. In: BRASIL. Ministério da educação. Instituto de Pesquisas Educacionais. Coordenadoria Geral do Exame nacional do ensino médio. **Revista do Enem**. Ano II, nº 2, 2002.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAUJO, D. L. Teoria e prática na atividade de produção de texto. In: AUDRIGUE, A. C. de. S. et all. **O processo de leitura e escrita** (teoria e prática). João Pessoa: UFPB/PRAC- ESPEP, 2000.

AQUINO, M. de F. de S. A coesão na tessitura textual: Avaliação do emprego dos recursos coesivos. In: **Textos dissertativo- argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores/** Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Rocha Corrêa (orgs.). – Brasília: Cebraspe. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Título original: Estetika Slovesnogo Tvortchestva. [1979].

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M.. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2000. BAKHTIN, M.M. Estética da criação verbal. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: EDUC. 1999.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sóciodiscursivo. [Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha]. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2001.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULA, A. (orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Expressões referenciais**: uma proposta classificatória. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), Campinas, v. 44. 2003.

_____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Intertextualidade e ensino**. Comunicação apresentada por ocasião do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE). Natal, 2011b.

CAVALCANTE, M.; PINHEIRO, C.; LINS, M. da P.; LIMA, G. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. P.225-261.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Texto e Interação**- 4º. Ed.- São Paulo: Atual, 2013.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

_____. Dissertação: gênero ou tipo textual. In: **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores/ Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Rocha Corrêa (orgs.). Brasília: Cebraspe. 2016.

DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression em expression orale et écrite: éléments de réflexions à propôs d'une expérience romande, Emjeux, 1996. (Tradução provisória de Roxane Rojo).

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 4º ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Da redação à produção de textos. In: _____. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Unidades básicas para o ensino de português. In: _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

g1.globo.com/.../enem/2014/. Estudantes 'nota 1.000' na redação do Enem revelam o segredo do sucesso. Acesso em abril 2017.

http://mensagens.culturamix.com/frases/frases-de-argumentacao. Acesso em maio 2017.

JESUS, C.A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J.W; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre. Artmed, 1995.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G; BOC H, F. (Orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. 232 p. p. 75-91.

KOCH, I.V. A construção textual do sentido. In: KOCH, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. A referenciação textual como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, K. (Org.). **Produção textual: interação processamento, variação**. Natal: EDUFURN, 1999, p. 69-80.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A Construção do Objeto-de-discurso**. Revista Aled, v.2, nº1, 2002.

_____. **O texto: Construção de sentidos**. Revista Organon, Porto Alegre, v.9, nº 23, p.33-48.

_____. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de estudos linguísticos: UNICAMP**, Campinas, v. 41, n.41, 2002a, p. 75-89.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; SILVA, A. C. B. da. (Org.). **Referenciação e discurso**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.

KOCH e FÁVERO, I. G. V. e L. **Contribuição a uma tipologia textual**. Letras e Letras.V. 3, n.1, UFBA, 1987.

KOCH, I. V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de leitura e produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. **Processos de referenciação na produção discursiva**. In: D.E.L.T.³, Volume 14, Nº especial, 1998. (169-190).

MACHADO, D. Z. Referenciação. In: COSTA, I.; FOLTRAN, M. J. (orgs). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

MALLET, D. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F-WhE2dK0u4>. Acesso em: maio/2017.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros discursivos & oralidade e escrita: o texto como objeto de ensino na base de gêneros**. Recife: UFPE, 2001.

_____. Gênero: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA; M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, F. da; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2 ed. Cortez Editora: São Paulo: 2001. pp. 233 – 264.

MOITA LOPES. L. P. da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. Revista Delta, V. 10. 25, 1996.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PLATÃO, F. & FIORIN, J.L. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.

REZENDE, V. L. A. Letramento: ação pedagógica voltada para a prática social das habilidades de leitura e de escrita http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anais16/sem10pdf/sm10ss14_09.pdf > Acesso em: fevereiro de 2017.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras, 2001.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado das letras, 2000.

SANTOS, L. W. dos. (org.). **Referenciação e Ensino: análise de livros didáticos – Livro eletrônico**- Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013. 382p.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, p.75- 96.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Â. P. & BESERRA, N. S. **Tecendo Textos, Construindo Experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SWALES, J. M. **Genre Analysis. English in academic and research setting**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

XAVIER, A. C. **Como se faz um texto: A construção da dissertação argumentativa**. 4 ed. Catanduva, SP: Respel, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1: Proposta de produção

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema **"A importância do esporte para a construção da cidadania no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Você sabia que a prática de esportes é um direito que cada criança e cada adolescente têm? Brincar, jogar e praticar esportes está lá, expresso pela Convenção sobre os Direitos da Criança, na Constituição brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Constituição diz: é dever do Estado, da família, da comunidade e da sociedade em geral facilitar práticas e assegurar com absoluta prioridade atividades desportivas formais e não formais, como direito de cada um. Repare se essas leis estão sendo cumpridas.

UNICEF. Rádio pela Infância. Disponível em: <<http://www.unicef.org/>>. Acesso em: 27 fev. 2016. [Fragmento]

TEXTO II

Motivos para se praticar esportes no Brasil, por gênero e faixa etária

	Respostas Masculinas	Respostas Femininas	15 a 19	20 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64	65 a 74
Para minha qualidade de vida e bem-estar	45,3%	50,5%	40,0%	45,5%	49,1%	47,9%	50,2%	53,4%	65,1%
Para melhoria no desempenho físico	38,9%	35,5%	38,6%	33,7%	40,3%	37,3%	37,9%	41,8%	23,0%
Para relaxar no meu tempo livre	17,5%	10,6%	17,9%	18,3%	14,1%	14,3%	13,3%	12,1%	6,1%
Para me relacionar com os meus amigos e/ou fazer novas amizades	12,4%	10,4%	15,1%	13,3%	12,2%	8,3%	10,1%	7,2%	1,9%
Para melhoria na harmonia corporal (corpo/mente)	5,9%	8,7%	7,8%	8,3%	5,3%	7,2%	7,9%	2,5%	3,6%
Para competir com outros e corrigir mesmo	4,8%	4,4%	6,9%	3,8%	3,2%	6,2%	3,6%	5,3%	0,0%
Outros (indicação médica, prêmios, bolsas)	4,6%	8,5%	3,8%	2,9%	3,6%	7,5%	8,8%	18,7%	40,3%

BRASIL. Ministério do Esporte. Diagnóstico nacional do esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2016. [Fragmento adaptado]

TEXTO III

Motivos para não se praticar esportes no Brasil por gênero

BRASIL. Ministério do Esporte. Diagnóstico nacional do esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/>>. Acesso em: 27 fev. 2016. [Fragmento adaptado]

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

ANEXO 2: Planejamento relativo à aula 01 da sequência de atividades

AULA/DURAÇÃO	01 aula 45 minutos
TEMA DISCUTIDO	Domínio da modalidade escrita formal no gênero dissertação escolar
HABILIDADES TRABALHADAS	Do jeito que está isso são objetivos Perceber no texto dissertativo- argumentativo o emprego de recursos próprios do padrão escrito relativo à paragrafação, pontuação, à acentuação, ortografia e sintaxe. - Identificar no texto dissertativo- argumentativo problemas decorrentes da ausência ou do emprego inadequado de recursos próprios do padrão escrito relativo à paragrafação, à pontuação, à acentuação, à ortografia e à sintaxe. -Reconhecer a importância do emprego adequado de recursos próprios do padrão escrito relativo à paragrafação, pontuação, acentuação, ortografia e sintaxe para a consistência argumentativa e para a recepção do texto pelo leitor.
AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS	Conversa sobre a natureza dos desvios e as implicações deles para a escrita formal do gênero, bem como sua relação com o teor argumentativo. Identificação, junto aos alunos, de desvios de natureza diversa e apontamentos para resolver o problema e melhorar a produção quanto o grau de argumentatividade.
NATUREZA DA ATIVIDADE	Em grupo: Atividade xerografada: texto com desvios ortográficos, de pontuação, acentuação, problemas de paragrafação e sintaxe para que os alunos identifiquem a natureza desses desvios e socializem com o grupo.
AVALIAÇÃO	Registro das intervenções feitas; Participação dos alunos nas atividades propostas; Observação dos resultados obtidos pelos alunos.

Elaboração própria do pesquisador. Nov./2016.

ANEXO 3: Planejamento relativo à aula 02 da sequência de atividades

AULA/DURAÇÃO	02 45 minutos
TEMA DISCUTIDO	Desenvolvimento do tema e os limites do texto dissertativo argumentativo
HABILIDADES TRABALHADAS	- Compreender a estrutura do texto dissertativo, bem como mobiliza conhecimento sobre o tema de forma coerente ao que é estabelecido pelo gênero. - Identificar as partes que compõem a dissertação
AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS	- Leitura e análise de dissertações. - Reconhecimento das partes que compõem uma dissertação.
NATUREZA DE ATIVIDADE	Coletiva: Ler e analisar as partes que compõem a dissertação, considerando as relações de sentido estabelecidas entre elas, bem como os mecanismos empregados para se promover a coerência entre as partes. Individual: A partir de uma dissertação distribuída pelo professor, os alunos deverão separar com cores distintas as partes que compõem a dissertação e listar os mecanismos que promoveram a integração entre essas partes.
AVALIAÇÃO	Registro das intervenções feitas; Participação dos alunos nas atividades propostas; Observação dos resultados obtidos pelos alunos.

Elaboração própria do pesquisador. Nov/2016.

ANEXO 4: Planejamento relativo à aula 03 da sequência de atividades

AULA/DURAÇÃO:	03 45 minutos.
TEMA DISCUTIDO	Da exposição fragmentada à argumentação consistente: análise do texto dissertativo argumentativo
HABILIDADES TRABALHADAS	Analisar partes do texto argumentativo e identificar estruturas informativas, expositivas e argumentativas Reformular estruturas expositivas com informações previsíveis transformando-as em estruturas argumentativas consistentes.
AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS	Analisar partes do texto argumentativo e identificar estruturas informativas, expositivas e argumentativas. Orientar a reformulação de estruturas expositivas com informações previsíveis transformando-as em estruturas argumentativas consistentes. Reformular com os alunos estruturas expositivas com informações previsíveis transformando-as em estruturas argumentativas consistentes.
NATUREZA DE ATIVIDADE	Em dupla: - Texto argumentativo para identificar as estruturas informativa, expositiva e/ou argumentativa. -Reescrever trechos apresentam tramas informativas e/ou expositivas, de modo a torná-los argumentos consistentes.
AValiação	Registro das intervenções feitas; Participação dos alunos nas atividades propostas; Observação dos resultados obtidos pelos alunos.

Elaboração própria do pesquisador. Nov/2016.

ANEXO 5: Planejamento relativo às aulas 04 e 05 da sequência de atividades

AULA/DURAÇÃO	04 e 05 90 minutos, sendo distribuídos em aulas de 45 minutos, cada
TEMA DISCUTIDO	Argumentos em defesa de um ponto de vista
HABILIDADES TRABALHADAS	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar tipos de argumentos recorrentes em texto dissertativo- argumentativo lido. -Observar estruturas linguísticas empregadas para construção das estratégias argumentativas identificadas. -Escrever um parágrafo argumentativo, considerando a estratégia argumentativa solicitada pelo professor, bem como a temática e a tese, previamente, apresentadas -Avaliar as estratégias argumentativas produzidas pelos colegas -Comparar as estratégias estudadas e produzidas na atividade com as utilizadas na produção inicial desta sequência
AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS	<p>Identificar tipos de argumentos recorrentes em texto dissertativo- argumentativo lido.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observar estruturas linguísticas empregadas para construção das estratégias argumentativas identificadas. <p>Escrever um parágrafo argumentativo, considerando a estratégia argumentativa solicitada pelo professor, bem como a temática e a tese, previamente, apresentadas</p> <p>Avaliar as estratégias argumentativas produzidas pelos colegas</p> <p>Comparar as estratégias estudadas e produzidas na atividade com as utilizadas na produção inicial desta sequência.</p>
NATUREZA DE ATIVIDADE	<p>Coletiva: Será apresentado em data show dois textos dissertativos para a identificação das estratégias argumentativas recorrentes, bem como as estruturas linguísticas empregadas para a construção da estratégia.</p> <p>Em grupo: A partir do tema que motivou a produção inicial, “ a importância do esporte para a construção da cidadania no Brasil”, os alunos deverão produzir uma estratégia argumentativa, considerando o sorteio realizado na aula para definir o tipo de estratégia produzido por cada grupo.</p> <p>Individual: Cada aluno receberá seu texto inicial para avaliar quanto ao emprego das estratégias utilizadas em defesa da tese elaborada.</p>
AVALIAÇÃO	<p>Registro das intervenções feitas;</p> <p>Participação dos alunos nas atividades propostas;</p> <p>Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</p>

Elaboração própria do pesquisador. Nov/2016.

ANEXO 6: Planejamento relativo às aulas 06, 07 e 08 da sequência de atividades

AULA/DURAÇÃO	06, 07 e 08 135 minutos, sendo distribuídos em aulas de 45 minutos, cada
TEMA DISCUTIDO	A coesão na tessitura textual: emprego dos recursos coesivos de referenciação e a consistência argumentativa.
HABILIDADES TRABALHADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a função dos organizadores textuais na construção da argumentação - Reconhece os operadores argumentativos e distingue sua funcionalidade no texto argumentativo, a depender do contexto e estratégia argumentativa empregada. - Empregar organizadores argumentativos de modo a conferir coerência e consistência argumentativa ao texto. - Avaliar o uso de organizadores textuais na produção inicial - Revisar o texto inicial, verificando o uso ou não dos operadores argumentativos de referenciação.
AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS	<p>Através da orientação do professor, os alunos serão motivados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber a função dos organizadores textuais na construção da argumentação - Reconhecer os operadores argumentativos e distingue sua funcionalidade no texto argumentativo, a depender do contexto e estratégia argumentativa empregada. - Empregar organizadores argumentativos de modo a conferir coerência e consistência argumentativa ao texto. - Avaliar o uso de organizadores textuais na produção inicial - Revisar o texto inicial, verificando o uso ou não dos operadores argumentativos de referenciação.
NATUREZA DE ATIVIDADE	<p>Coletiva: Texto com os mecanismos destacados para análise do teor argumentativo conferido por eles.</p> <p>Individual: Distribuição de um texto com os operadores omitidos para que os alunos empreguem adequadamente os operadores coesivos.</p> <p>Coletiva: - Apresentar em data show uma dissertação com problemas quanto ao emprego dos recursos coesivos de referenciação para uma reescrita coletiva.</p> <p>Em dupla: - Nas produções iniciais, os alunos identificarão problemas e necessidades de emprego dos recursos de coesão para a construção da argumentatividade pretendida.</p>
AValiação	<p>Registro das intervenções feitas; Participação dos alunos nas atividades propostas; Observação dos resultados obtidos pelos alunos.</p>

Elaboração própria do pesquisador. Nov/2016.

ANEXO 7: Dissertação para estudo na aula

Narcisos do século XXI

O aumento da importância da imagem na vida humana tem acarretado a sobreposição do mundo imaginário ao mundo real. Gradativamente, o homem tem optado por priorizar o exterior ao interior. Isso é consequência de uma sociedade que exige a propagação e dinamização de padrões estéticos e sociais, que levarão o homem à descaracterização massificada.

A preocupação do homem quanto à sua figura existe há séculos. O mito de Narciso, que se apaixonou por seu reflexo na água e na busca por ele, morreu afogado, é um exemplo. Platão também discutia isso. Para ele, o amor imaginário, impossível de se realizar, é melhor, pois pode ser perfeito, ao passo que na realidade, nunca é. Mais tarde, com os poetas, a imagem novamente ganhou importância, dessa vez, com a idealização feminina. Fosse com Marília de Dirceu, fosse com Iracema, de José de Alencar, ambos autores tinham em mente a figura de uma mulher, por eles tão necessária.

No entanto, o aumento da importância da imagem na vida humana ocorreu principalmente a partir do século XX. A preocupação com modelos externos se deu segundo um padrão surgido nos Estados Unidos pós-1ª Guerra Mundial, em que o "American Way of Life" de se ter casa própria, carros e filhos, passou a ser a imagem da felicidade.

Hoje essa preocupação pode ser vista nos jovens, figurativizada na busca pela beleza. Podemos acompanhá-la nas milhares de fotos do Orkut que tem Photoshop para tornar a pessoa perfeita, ou no aumento da procura por clínicas de estética e academias, além da grande demanda por produtos de beleza. Essa geração L'Oreal, fruto de uma sociedade capitalista que incentiva o consumo em larga escala, vai perdendo sua personalidade e individualidade na busca por ser uma Angelina Jolie ou um Brad Pitt, priorizando sempre a beleza externa em detrimento da interna.

Assim, podemos perceber que é da natureza do homem preocupar-se com sua imagem. No entanto, a preocupação doentia iniciada no século XX não pode se tornar obsessiva a ponto de dominar a juventude e espalhar-se por toda a raça humana, que um dia pode vir a ser um grande Narciso e matar-se em busca de sua imagem perfeita.

(Disponível em: <http://vestibular.uol.com.br/ultnot/2010/05/11/ult7336u55.jhtm>. Acesso em: 12/4/2012.)

• Narciso (1594-5), de Caravaggio



ANEXO 8: Reconhecimento das partes que compõem o gênero dissertação

A contemporaneidade do “Panis et circenses”

No período denominado “século de ouro”, na Roma Antiga, instituiu-se o chamado “Panis et circenses”. A população recebia o alimento, a diversão, e tudo estava resolvido. Posteriormente, com a Revolução Industrial, deu-se a ideia do imediatismo, da rapidez nas linhas de produção. A história expõe que as ações e os pensamentos a longo prazo são cada vez menos priorizados pelo ser humano, em decorrência de uma construção ideológica que preza pela síntese, pelo veloz. Mas por quais razões isso ocorre?

O tempo é tido — ou dado — como o agente condicionante da vida contemporânea. Ou melhor, a falta dele. Tornamo-nos escravos dos ponteiros, tornamo-nos vítimas de medidas que nós mesmos criamos. Esperar tornou-se uma tortura: deve-se viver — ou simplesmente “existir” — de acordo com o modelo *just-in-time*. Quando G. Lipovetsky afirma que a cultura do sacrifício está morta, é possível aplicar tal ideia ao fato de que a cultura do agora destruiu paulatinamente o poder do ser humano sobre o tempo, fazendo-o temer o passar dos dias, dos meses, do ano. Teme-se o envelhecimento, teme-se a morte.

Mas o que verdadeiramente morre, se morrer o homem? O legado humano reduz-se porque não há tempo para deixar registros. Deve-se ler o jornal, pegar o metrô, trabalhar. Práticas como a leitura vêm sendo abandonadas pelas novas gerações que nasceram com um cronômetro instalado em suas mentes. O altruísmo e o amor natural e desinteressado já não existem, pois vive-se em prol do individual, do singular, não havendo, portanto, o estabelecimento de um “todo” harmonioso e relativamente equilibrado que leva o nome de “coletivo”. Levaria.

Sucumbir ao paradoxo dos instantes, em prol da ascensão dos valores pregados por aqueles que defendem o estilo de vida que somos condicionados a levar, é anular a essência do ser humano como item imprescindível para o estabelecimento e disseminação da condição animal a que pertencemos. Exigir o veloz, o imediato e o sintético, sem ter a consciência de que estes valores são injetados em nossas mentes, é ter a confirmação de que o “Panis et circenses” da Roma Antiga é tão contemporâneo quanto o advento da globalização.



altruísmo: interesse pelo bem-estar do próximo.
panem et circenses: expressão latina que significa “pão e espetáculos circenses”.

(Candidato da Fuvest. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2011/bestred/118731.jpg>. Acesso em: 23/7/2012.)

- A tese ou ideia principal desenvolvida no texto encontra-se no 1º parágrafo. Qual é ela?
- Considere as seguintes formas de desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo: alusão histórica, provas concretas, argumentos de autoridade, enumeração, definição, citação ou testemunho, exemplificação, comparação e contraste, causa e consequência. Indique qual desses procedimentos foi utilizado nos seguintes trechos do texto:
 - “O tempo é tido — ou dado — como o agente condicionante da vida contemporânea”
 - “Tornamo-nos escravos dos ponteiros, tornamo-nos vítimas de medidas que nós mesmos criamos.”
 - “Quando G. Lipovetsky afirma que a cultura do sacrifício está morta”
 - “O legado humano reduz-se porque não há tempo para deixar registros.”
 - “O altruísmo e o amor natural já não existem, pois vive-se em prol do individual”
 - “vive-se em prol do individual, do singular, não havendo, portanto, o estabelecimento de um todo harmonioso e relativamente equilibrado que leva o nome de coletivo”
- A conclusão do texto em estudo é feita no último parágrafo. Compare esse parágrafo com o 1º, o da introdução.
 - A ideia presente na conclusão coincide com as ideias expressas no parágrafo de introdução? Justifique sua resposta.
 - Os procedimentos mais utilizados para concluir um texto são de três tipos: *síntese*, *proposta* e *surpresa*. Com que tipo de conclusão o autor encerra o texto?

ANEXO 9: Atividade de reconhecimento das estratégias de argumentação e emprego da linguagem

A bolsa de Nova York termina o semestre com alta de 5,42% no índice Dow Jones. A Nasdaq, em que são negociados papéis de tecnologia, subiu 12,66%.

As perdas da Bolsa poderiam ter sido maiores se não fosse, ontem, uma recuperação generalizada dos mercados com um acordo europeu para recapitalizar os bancos espanhóis e italianos.

(Folha de S. Paulo, 30/6/2012.)



Getty Images/Stockphoto

Há rivalidades até entre famílias, filhos matando pais para tomar o que lhes pertence, irmãos brigando entre si.

Brigas por posses de terras, causando guerras entre países como ocorreu há pouco tempo e continua acontecendo.

Por qualquer motivo se pratica a violência, uma simples discussão, ciúmes, um lugar em fila de ônibus, etc. [...]

(Redação de aluno. Apud Maria da Graça Costa Val. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 84.)

ANEXO 10: Atividade de reconhecimento das estratégias de argumentação e emprego da linguagem

O senso comum

Além da baixa informatividade, também o emprego de argumentos baseados no senso comum pode comprometer a qualidade de um texto dissertativo-argumentativo. Esse tipo de argumento consiste em julgamentos que, embora não apresentem base científica, acabam sendo tomados como "verdades" sociais.

Leia o seguinte parágrafo de um texto dissertativo-argumentativo (transcrito tal qual foi produzido e, por isso, com diversos problemas gramaticais), escrito a propósito do tema *violência*:



Muitas pessoas pobres, ficam muitas vezes indignadas ao ver, uma outra pessoa como ela, só que não passa fome como ela, ou seja, é rica e na maioria, ladrão, que rouba do povo e isso faz com que a população fique revoltada, e se manifestará em conflitos entre camadas sociais no qual um favelado odeia outro de uma classe superior, e tendo oportunidade para acabar com o outro não vai perder a chance.

(Redação de aluno, 3º ano do ensino médio.)



Ilustrações: Magda Szust

O autor constrói seus argumentos a partir de ideias preconceituosas, segundo as quais o rico geralmente é ladrão e o pobre ou o favelado é violento.

Ideias como essas e outras também baseadas no senso comum, como "todos os políticos são corruptos", "o jovem é sempre rebelde por natureza", "o brasileiro é oportunista", "homem que é homem não chora", "as mulheres dirigem pior do que os homens", "futebol não é assunto para mulheres", "todo oriental é honesto e trabalhador", etc. devem ser evitadas, pois, além de não terem nenhum fundamento, tornam o texto fraco do ponto de vista argumentativo.

ANEXO 11: Análise das partes que compõem o gênero dissertação e as implicações linguístico-textuais e discursivas

Violência social

Atualmente, um dos grandes problemas que afetam a vida de uma sociedade, é a violência nela inserida. Violência essa que devido a vários fatores, segundo sociólogos, psicólogos e outros estudantes das ciências humanas, será praticamente impossível de ser eliminada.

A dificuldade na solução deste problema está na complexidade do mesmo. Várias são as suas causas e para cada uma se faz necessária uma medida especial, medidas essas que muitas vezes são impossíveis de serem colocadas em prática.

A violência pode ser gerada pela própria sociedade, por crises econômicas, por um problema mental do indivíduo, pelo grande número de adeptos ao uso de drogas, e por uma enorme série de outros fatores.

Devido as perspectivas quase que inexistentes em uma solução a curto ou médio prazo para a questão da violência, o melhor a fazer, é se precaver para não se tornar mais uma vítima de um dos problemas mais sérios da nossa sociedade.



(Redação de aluno. Apud Maria da Graça Costa Val, op. cit., p. 86.)

- Com expressões como "um dos grandes problemas", "complexidade" e "problemas mais sérios", o autor parece dar grande importância ao problema da violência social. Deparar com elas em um texto cria a expectativa de que, no mínimo, serão apontadas as causas e as consequências de tal problema.
Observe os três primeiros parágrafos do texto. Em todos eles, o autor parece querer indicar as causas da violência, mas acaba por fazê-lo apenas num único parágrafo.
 - Em qual parágrafo as causas são efetivamente apontadas? Quais são essas causas?
 - Depois de apontadas, essas causas são explicadas, desenvolvidas?
 - No 1º parágrafo, o autor se refere às causas da violência por meio da expressão "vários fatores"; no 2º parágrafo, pela expressão "várias são as suas causas". As soluções são sugeridas pela expressão "medidas". O que essas expressões revelam quanto ao domínio que o autor tem do assunto?
- Além das causas e consequências da violência, o leitor tem a expectativa de conhecer também eventuais propostas de solução para o problema.
 - O texto aponta saídas sociais para o problema da violência?
 - Que sugestão é feita no plano individual?
 - Na sua opinião, essa sugestão é satisfatória?
- Para desenvolver o tema, o texto busca seguir o procedimento constituído por análise de causas e consequências e apresentação de propostas para a solução do problema enfocado.
 - Na sua opinião, depois de ler o texto o leitor se sente satisfeito? Por quê?
 - Que relação esse resultado tem com a informatividade do texto?
- Observe a estrutura argumentativa do texto: a tese ou ideia principal, os argumentos e a conclusão.
 - O texto apresenta falhas quanto à estrutura?
 - A estrutura é suficiente para garantir a qualidade de um texto dissertativo-argumentativo? Justifique sua resposta.

ANEXO 12: Estudo dos mecanismos linguísticos de referenciação e intenção argumentativo-discursiva

Atividade

Personas: não é mais hora de pirotécias.
 O presidente está fazendo um curso de uma bateria e hora de rezar pelo seu fortalecimento.

força bateria

1. Identifique a intenção do texto.

2. Quais as duas interpretações possíveis para o texto?

3. Que termo nomeia essa dupla interpretação?

4. Buscando a parte do texto que dá origem de ambiguidade, de onde se originam o duplo sentido.

5. Do ponto de vista da intenção discursiva do emissor, o que se pretende com o texto ao presidente?

6. Qual a posição ética-social assumida pelo emissor em relação ao objeto do discurso anunciado: o presidente?

Resposta

1 - Promove o humor, através de situações engraçadas, pela quebra de expectativa.

2 - O emissor se refere ao presidente, sendo solidário a ele, ou faz referência a bateria, torcendo pela morte do presidente.

3 - Seu.

4 - "... vamos rezar pelo fortalecimento dele".
 "... vamos rezar pelo fortalecimento dele!"
 # força bateria

5 - Pretende-se, através do recurso da ironia, que o presidente "morra".

6 - O de um cidadão crítico que está descontente com o projeto de governo do presidente.

ANEXO 13: Frases Sobre Argumentação

Frase 01: O que nos leva a sermos convencido de algo ou a convencer é a convicção. Por isso, o argumento é tão importante. Se nem você vier a acreditar no que está dizendo, certamente perderá a disputa que se encontra. A outra pessoa com a qual está debatendo perceberá que algo está faltando, e, com isso, nenhuma forma de encadeamento racional, ainda que seja extremamente elegante ou lógico, e até brilhante, poderá ganhar a situação para você.

Frase 02: Geralmente as pessoas acabam brigando porque não conseguem formular argumentos que sejam verdadeiramente convincentes

Não há nada pior do que entrar numa briga sem ter em mente os argumentos necessários para vencê-la. Bons argumentos são imprescindíveis em qualquer situação da vida; seja para conseguir o desconto que estava previsto e não foi dado, para buscar convencer o chefe de que uma promoção a você é merecida, e ainda nas mais diversas circunstâncias.

ANEXO 14: Atividade de localização de mecanismos de progressão referencial e argumentatividade

LÍNGUA PORTUGUESA – Profº: Márcio Leandro

Atividade Complementar 01



Aluno(a): _____

Ano/Turma: _____

CONTRA AS ARMAS

A Câmara dos Deputados deve aprovar em breve o projeto de decreto legislativo que define a pergunta a ser feita no referendo nacional sobre armas. Se não houver alterações, os eleitores brasileiros serão convocados em algum domingo de outubro próximo a responder à pergunta: "O comércio de armas de fogo e munição deve ser proibido no Brasil?". Esta Folha defende o "sim".

Fá-lo não por considerar a proscricção total o mais adequado nem por julgar que a medida, se aprovada e convertida em lei, será capaz de conter as ações cada vez mais ousadas de criminosos, mas porque, diante das alternativas, as vantagens da proibição parecem superar em muito os problemas por ela acarretados.

Al longo do debate, defendeu-se neste espaço a proibição do porte, restrições à venda e o direito do cidadão manter arma em sua residência. Alertou-se, também, para o risco de um plebiscito criar falsas ilusões sobre a eficácia da medida num país em que as armas em mãos de civis, cidadãos de bem ou marginais, advêm, em larga escala, do comércio clandestino, sobre o qual o veto à venda regular não teria efeito, salvo, possivelmente, o de estimulá-lo.

Além de sua dimensão simbólica, a vantagem da proibição, desde que aliada a ações sistemáticas para reprimir a venda ilegal, está na possibilidade de reduzir significativamente um tipo muito específico de homicídio - o motivado por causas fúteis -, bem como os acidentes com armas de fogo. Esse ganho, ao que indicam as estatísticas, seria importante. Na Grande São Paulo, por exemplo, 60% dos homicídios são cometidos por pessoas sem histórico criminal e por motivos banais, como brigas de trânsito, discussões em bares e outras situações em que o destempero e os efeitos do álcool se associam à existência de uma arma à mão para produzir uma tragédia.

A esse respeito, a campanha de desarmamento, que recolheu mais de 300 mil artefatos principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, parece já estar produzindo resultados auspiciosos. Estudo divulgado nesta semana indica que interrupções hospitalares relacionadas a ferimentos por tiros caíram 10,5% em SP e 7% no RJ desde o início da coleta.

O veto às armas pode ser interpretado como uma limitação ao direito de autodefesa, o qual, mais do que uma garantia legal, é um instinto biológico. Está entre as atribuições do Estado, todavia, definir regras para o exercício de certas atividades e fixar os requisitos para a concessão de licenças. Ninguém tem seu direito de ir e vir ameaçado pelo fato de não poder dirigir um carro sem possuir habilitação. E não resta dúvida de que a decisão, entre nós, está sendo tomada por caminhos democráticos.

Assim, se o plebiscito determinar que o poder público deve proibir a comercialização e circunscrever o porte de armas a militares, policiais e algumas outras categorias, não se deverá ver aí um atentado aos direitos e garantias fundamentais, mas apenas mais uma das clássicas regulamentações da vida em sociedade.

Tal decisão não vai, como já se disse, impedir que traficantes e outros representantes do crime organizado consigam o armamento leve ou pesado de que se utilizam. Para isso seriam necessárias outras medidas, que o poder público tem falhado em adotar. Diante do caminho que o debate seguiu, não resta dúvida, porém, que o melhor a fazer é votar pelo "sim" no plebiscito, na convicção de que a restrição às armas, sem ferir direitos fundamentais, venha a contribuir para preservar vidas e tornar melhor a sociedade brasileira.

Folha de São Paulo, domingo, 15 de maio de 2005, p. A 2.

Referendo: consulta sobre questão de grande interesse político ou social feita ao eleitorado, por meio do voto "sim" ou "não"

proscricção: proibição.

plebiscito: o mesmo que referendo.

clandestino: fora da legalidade; feito às escondidas.

veto: proibição, impedimento.

salvo: exceto

dimensão: aspecto significativo de algo, valor, importância.

aliado: combinado; associado.

sistemático: organizado com método, regras, procedimentos lógicos.

fútil: banal. Que tem pouca importância; insignificante.

destempero: perda do equilíbrio emocional; comportamento desequilibrado; desvario.

auspicioso: que provoca esperanças, promissor.

clássico: que é considerada como modelo, exemplo, tradicional.

regulamentação: conjunto de medidas que estabelecem regras, que regem determinado assunto ou instituição.

ANEXO 15: Texto para organização das partes e estudo dos mecanismos de presentes: Orca, [a baleia assassina](#)

As águas azuis começaram a se avermelhar e do buraco que as baleias têm em cima da cabeça para respirar saiu, em Kandu, um jato grosso de sangue. Daí a pouco, com uma grave fratura nos ossos da cabeça, o cadáver da rainha dos mares boiava nas águas [do tanque](#), sua prisão e local de trabalho.

Há alguns anos atrás, Kandu, uma baleia orca, reservou uma surpresa inesquecível às milhares de pessoas [que assistiam às suas piruetas](#), no parque de diversões aquático Sea World, na Califórnia.

Kandu fora treinada para fazer direitinho o que lhe fora ensinado. Mas ela só não conseguiu aprender a lição mais dolorosa, que é sobreviver no cativeiro. Os ecologistas dizem que as orcas podem viver até [cinquenta anos em liberdade](#), mas não duram mais de oito anos depois de presas.

O show estava indo muito bem. [Os espectadores](#), como sempre, [davam risadas](#), comiam cachorros-quentes. De repente, Kandu jogou suas três toneladas de alegria [ao encontro de sua companheira](#), Korky. A galera achou a maior graça na palhaçada tamanho gigante. Mas logo em seguida, [todo mundo ficou mudo](#), assustado.

Humilhação de ser obrigada a vestir uma máscara que não se adapta à sua cara. Máscara humana. Suprema ironia: baleia-com-cara-de-gente. Humilhação de ser chamada baleia assassina só porque inventaram um filme mentiroso sobre as orcas. Como é que podia ser assassino um animal que retribuía o carinho que lhe davam os tratadores? O problema é [que davam peixe](#), davam carinho, mas não reconheciam a Kandu o direito de ser simplesmente ... Uma baleia! Ora, quando alguém não [pode ser ele mesmo](#), perde mesmo a direção. Isso vale tanto para gente como para bichos.

Já imaginaram a comédia que seria, se nós fôssemos obrigados a fazer o papel de bichos? Já imaginaram as vaias que provocaríamos [no circo do universo](#), caso fôssemos amestrados? Kandu nos deixa uma mensagem: que o homem seja homem e o bicho seja bicho. E não o contrário.

O que teria levada a orca a perder o rumo? Digam o que disserem os doutores veterinários de Sea World, eu já sei o que desorientou Kandu: foi humilhação.

Kandu fora treinada para fazer direitinho o que lhe fora ensinado. Mas ela só não conseguiu aprender a lição mais dolorosa, que é sobreviver no cativeiro. Os ecologistas dizem que as orcas podem viver até [cinquenta anos em liberdade](#), mas não duram mais de oito anos depois de presas.

Acho que não devíamos usar a expressão “animais amestrados”, e sim “bichos humilhados”. Pobres de nós humanos, que precisamos submeter seres perfeitos a um papel ridículo só para nos sentir poderosos.

(Jorge Ribeiro - adaptado)

ANEXO 16: Atividade para reconhecimento e emprego de mecanismos de coesão referencial/ articuladores responsáveis pela organização e progressão das ideias

O Brasil é um país com uma das maiores diversidades do mundo. Os colonizadores, escravos e imigrantes foram _____ na construção da identidade nacional, _____, trouxeram _____ suas religiões. _____, a diversidade religiosa que existe hoje no país entra em conflito com a intolerância de _____ e, para combater _____, é necessário identificar suas causas, que estão relacionadas à criação de estereótipos feita pela mídia e à herança do pensamento desenvolvido ao longo da história brasileira.

_____, é importante lembrar que o ser humano é influenciado por tudo aquilo que ouve e vê. _____, quando alguém assiste ou lê uma notícia sobre políticos da bancada evangélica que são contra o aborto e repudiam homossexuais, _____ tende a pensar que todos os seguidores dessa religião são da mesma maneira.

Como já disse Adorno, sociólogo que estudou a Indústria Cultural, a mídia cria certos estereótipos que tiram a liberdade de pensamento dos espectadores, forçando imagens, muitas vezes errôneas, em suas mentes. _____, de tanto que são ridicularizados por seus costumes e crenças na televisão e na internet e pelos jornais destacarem a opinião de uma parte dos seguidores dessa religião, criou-se um modelo do "típico evangélico", que é ignorante, preconceituoso e moralista, o que, infelizmente, foi generalizado para todos os fiéis.

_____, percebe-se que certos preconceitos estão enraizados no pensamento dos brasileiros há muito tempo. Desde as grandes navegações, por exemplo, que os portugueses chamavam alguns povos africanos de bruxos. Com a vinda dos escravos ao Brasil, a intolerância só aumentou e _____ foram proibidos de praticarem _____, tendo que se submeter ao cristianismo imposto pelos colonos. _____ as práticas das religiões afro-brasileiras são vistas como "bruxaria" e "macumba" e seus fiéis são os que mais denunciam atos de discriminação (75 denúncias entre 2011 e 2014).

_____, é possível dizer que, mesmo existindo o artigo 208 do código penal, que pune os crimes de intolerância religiosa, _____, é muito presente. Para _____, é preciso acabar com os estereótipos, ensinando desde cedo a respeitar todas as religiões. _____, o governo federal deve deixar obrigatória para todos os colégios (públicos e privados) a disciplina Ensino Religioso durante o Ensino Fundamental. _____ é o incentivo das prefeituras para que a população conheça _____ como _____ realmente são, e não a imagem criada pela mídia nem aquela herdada desde a época colonial, promovendo visitas aos centros religiosos, palestras e programas na televisão e no rádio.

ANEXO 17: Atividade de análise de texto buscando melhorias pelo emprego de mecanismos de coesão/ progressão referencial

1 Segundo a constituição de 1988, o estado é um direito da criança
 2 e do adolescente, e de um do estado proporcionar para jovens um
 3 ambiente de educação física nos clubes tanto clubes privados como
 4 públicos, haja vista que isso não é uma realidade no Brasil, há
 5 nem todas as escolas públicas colocam a disciplina a serviço das aulas,
 6 como também escolas que não têm acesso ao ensino. No entanto, há
 7 crianças que possuem que praticam esportes tem um índice de afinidade
 8 devido a uma melhoria na saúde do indivíduo.
 9 Um dos principais problemas é a falta de atividades físicas
 10 no âmbito escolar, pois é com o estado que os adolescentes não
 11 tem uma formação digna, atendendo a viver em coletividade e
 12 respeito nas suas atividades, haja vista que o estado possui investimento
 13 dedicados e comprometido com as suas diversas.
 14 outro fator relevante é que o estado não possui benefícios
 15 para o indivíduo, tal como que o cidadão tenha uma aprendi-
 16 zagem melhor em outras disciplinas, como também há
 17 várias atividades físicas que ajudam a saúde melhorando
 18 a circulação sanguínea, na saúde, como também diminui
 19 os riscos de doenças.
 20 Portanto, como afirma o pedagogo brasileiro Paulo Freire é preciso
 21 investir em escolas verdadeiramente formadoras de cidadãos com
 22 consciência coletiva, sendo assim cabe ao governo investir em
 23 escolas públicas para que os jovens tenham uma formação digna.
 24 Há vista que o governo deve criar clubes esportivos nas escolas,
 25 como também que se tenham as câmeras das ruas, para que essas
 26 pessoas possam a ter uma disciplina coletiva dentro de si.

ANEXO 18: Atividade para reforço da função dos elementos de coesão referencial

LÍNGUA PORTUGUESA – Profº: Márcio Leandro	Atividade Complementar	
Aluno(a): _____ Ano/Turma: _____		
Proposta de atividade		
Propaganda a ser limitada		
<p>É GRANDE a força do lobby de cervejarias, TVs e agências de propaganda. Mais uma vez, conseguiu evitar que a publicidade de cervejas fosse equiparada à das demais bebidas alcoólicas e proibida das 6h às 21h.</p> <p>O projeto de lei do Executivo restituindo um pouco de lógica à legislação que regula a propaganda de álcool estava pronto para ser votado. Mas um acordo entre parlamentares e governo conseguiu retirar a urgência da proposta, que agora fica sem prazo para ir a plenário. A julgar pelos precedentes, isso dificilmente ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim, em agosto, ou quem sabe da Copa de 2014.</p> <p>Em termos de saúde pública e ciência, não há justificativa para tratar a publicidade de bebidas alcoólicas de qualquer gradação de forma diversa da do tabaco, que é vedada quase totalmente.</p> <p>O álcool é uma droga psicoativa com elevado potencial para provocar dependência. Estudo da Organização Mundial da Saúde atribui ao abuso etílico 3,2% das mortes ocorridas no planeta (cerca de 1,8 milhão de óbitos anuais). Metade delas tem como causa doenças, e a outra metade, ferimentos. No Brasil, dados da Secretaria Nacional Antidrogas (2005) apontam que 12,3% da população entre 12 e 65 anos pode ser considerada dependente.</p> <p>Não se trata de proibir o consumo de álcool, mas esses números deixam claro, por outro lado, que ninguém deveria ser estimulado a beber. A propaganda é uma atividade legítima para a esmagadora maioria dos produtos e serviços existentes. O caso das drogas lícitas é uma exceção. A Constituição Federal, em seu artigo 220, prevê restrições a esse tipo de publicidade.</p> <p>Não faz, portanto, sentido a campanha que a Associação Brasileira de Agências de Publicidade mantém desde o final de abril afirmando que a restrição à publicidade de cervejas teria o mesmo efeito que proibir "a fabricação de abridores de garrafa".</p> <p>Louvar as virtudes reais ou imaginadas de abridores de garrafa não costuma levar jovens a consumir quantidades crescentes de drogas psicotrópicas. Já a propaganda de cerveja o faz.</p>		
Folha de São Paulo, 11/05/2008.		
1) Ao longo do texto, o objeto de discurso "cerveja" é retomado por diversas expressões nominais.		
a) Transcreva duas expressões nominais.		

b) De que forma essas expressões nominais que retomam o objeto de discurso "cerveja" colaboram para o projeto argumentativo do texto?		

2. No 4º parágrafo, são apresentadas expressões quantitativas diferentes para se referir às mortes provocadas pelo consumo de álcool.		
a) Quais são essas expressões?		

b) Em que contexto essas expressões foram empregadas?		

3. A progressão textual é resultado de um conjunto de procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, relações de interdependência. Sabendo disso, responda:		
a) Que expressão, empregada no 5º parágrafo, retoma o conteúdo do 4º?		

b) Por que tal expressão denuncia a opinião do enunciador sobre a proibição das propagandas de cerveja?		

4. Considerando as estratégias de sedução e convencimento empregadas pelos textos publicitários, no penúltimo parágrafo, a propaganda da Associação Brasileira de Agências Publicitárias compara dois elementos do texto.		
a) O que está sendo comparado?		

b) Explique a crítica implícita nesta comparação.		

Atividade reproduzida do livro: Referenciação e Ensino: análise de livros didáticos / Leonor Werneck dos Santos (Org.) - Livro eletrônico – Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2013.		

ANEXO 19: Textos motivadores para leitura e ampliação de informações sobre o esporte

LÍNGUA PORTUGUESA – Prof^o: Márcio Leandro

Sistematizando Conhecimento



Aluno(a): _____

Ano/Turma: _____

A importância da prática desportiva para a formação do comportamento social de crianças e adolescentes

Por: Alexandre Augusto Cruz de Oliveira.

Muitas questões envolvem a prática esportiva em nossos dias, como a falta de informações inerentes a esta prática, os problemas e deformidades causados por sua utilização sem acompanhamento especializado ou mesmo pela violência que envolve o esporte de alto nível. Entretanto, mesmo com tantos pontos conflitantes, é inegável que o esporte possui em nossa sociedade um valor cultural extremamente relevante.

Esta visão cultural do esporte é apresentada por Flávio M. Pereira (1988), da seguinte forma: "O esporte é um elemento cultural diferenciado, com grande abrangência e dependências, é componente da cultura universal que alia a saúde à alegria, que serve tanto à Educação como ao lazer. Sua prática tem tal apelo que cria um verdadeiro espírito esportivo". (p. 223)

Como verdadeiro fenômeno, o esporte possui diversas possibilidades positivas e negativas na sua utilização como conteúdo educacional nas escolas e sem dúvida, cada uma dessas possibilidades encontra-se sobre constante reflexão por parte de vários autores que buscam incessantemente enquadrar a prática esportiva dentro das diferentes realidades sociais de nossa escola.

Entre as diferentes possibilidades positivas e negativas na sua utilização como conteúdo educacional nas escolas e sem dúvida, cada uma dessas possibilidades encontra-se sobre constante reflexão por parte de vários autores que buscam incessantemente enquadrar a prática esportiva dentro das diferentes realidades sociais de nossa escola.

Entre as diversas possibilidades dispostas, o esporte é visto em muitos momentos como fator de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Dentre estas possibilidades, a visão de competição ligada ao esporte será foco deste nosso estudo.

A competição tem-se constituído em um elemento polêmico ligado ao assunto, sem dúvida se apresenta como um dos processos sociais mais complexos observados em nossa sociedade.

Segundo Samuel Koenig (1988), para uma harmonia e maior desenvolvimento dos indivíduos em suas relações com os grupos de que fazem parte, a competição realizada de maneira leal se constitui em um elemento que: "conduz ao progresso econômico e social e mesmo ao bem estar geral, pois incita os indivíduos e grupos a empenhar o melhor de seus esforços". (p. 306 e 307).

Partindo, portanto, destas colocações, procuraremos através deste estudo, as diferentes determinantes da prática de esportes por crianças e adolescentes sobre seu comportamento social nos diferentes da prática de atividades esportivas podem favorecer a formação de uma pré-concepção de seu valor social.

Justificativa

Este estudo por embasar-se fundamentalmente na influência de atividades esportivas sobre o comportamento social de crianças e adolescentes, necessita de especial atenção se observarmos a imensa influência dos meios de comunicação e da mídia de forma geral sobre o fenômeno esporte, o que pode levar alguns profissionais relacionados a esta área (professores de Educação Física e Técnicos Desportivo), a uma conduta de utilização deste conteúdo condizente com a demanda relativa aos diferentes grupos sociais envolvidos.

O despreparo de alguns profissionais, muitas vezes concorrem para a utilização inadequada ou mesmo incoerente das atividades esportivas, aumentando muitas vezes a agressividade, deslealdade e até mesmo a violência no comportamento das crianças e adolescentes, podendo influir diretamente sobre sua conduta futura, como adulto.

Não são raras as vezes em que a conduta do professor de Educação Física se confunde com a do Técnico Desportivo, privilegiando talento e performance e discriminando alguns alunos menos habilidosos, o que acaba ocorrendo graças a ausência de aprofundamento teórico sobre as determinantes sociais e culturais que envolvem o esporte e sua prática.

Segundo Rita de Cássia Garcia Verenguer (1989), torna-se necessária uma reavaliação do esporte de forma direta e específica: "O estudo sistemático e rigoroso sobre o fenômeno, teria que ter como ponto primeiro o afastamento dos clichês que caracterizam seu universo. Ao afastar das proposições do senso-comum será possível revelar com autenticidade as assertões sobre o assunto". (p. 84 e 85)

É a partir de uma visão aprofundada do esporte e sua influência no cotidiano das crianças que consideramos necessário buscar as determinantes desta prática em seu comportamento social futuro, não

deixando de salientar as formas pelas quais a prática de atividades esportivas concorre para a aquisição de valores essenciais como a solidariedade, a fraternidade, a lealdade, o espírito esportivo e outros valores fundamentais para a formação do caráter de um cidadão.

Será baseado nestas prioridades que procuraremos desenvolver este estudo que sem dúvida, poderá enriquecer o dia-a-dia dos professores de Educação Física nas escolas e outros ambientes característicos da prática de atividades esportivas.

Referencial teórico

A partir desta realidade riquíssima apresentada pelo esporte, torna-se simples a compreensão de seu papel como formador de conduta, comportamentos e até mesmo de ideias dentro de nossa sociedade, o que no caso das crianças e adolescentes é extraordinariamente mais latente.

Este também parece ser o pensamento observado pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE - UFSM (1991), quando diz que: "O esporte mostra-se, desse modo como um campo de ação socialmente estabilizado com diferentes estruturas, com objetivos pré-determinados, formas de movimentos e instituições, e também como possibilidade aberta para uma ação alternativa, livre e auto-definida". (p. 36)

Unido a tais valores tão necessários a formação da personalidade do adolescente, torna-se importante também observar a prática esportiva de forma crítica e consciente, procurando adequá-la a realidade de cada praticante.

Esta peculiaridade é observada pelo Coletivo de Autores (1996), que referindo-se a desmistificação do esporte ressalta: "Desmistificá-lo através da exploração de conhecimentos que possibilitem ao aluno criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-cultural. Esse conhecimento deve promover também a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito a prática do esporte". (p. 71)

Para que esta desmistificação seja possível, é necessário mais do que nunca identificar as variáveis que envolvem o esporte e sua prática, bem como suas características e ele relacionadas, que basicamente ditam as normas de comportamento de nossas crianças e adolescentes dos diversos meios de que fazem parte.

Contudo é necessário tratar o fenômeno esporte com a devida atenção que o mesmo merece, lembrando que atualmente praticar esporte é sinônimo de estar culturalmente e socialmente envolvido em um processo visto por Vitor Marinho de Oliveira (1983), de uma forma peculiar: "Independente do ângulo do observador a força do esporte é irresistível e, em alguns lugares o seu conceito universalizou-se". (p. 77)

Considerações finais

Não é novidade que o esporte assume atualmente um papel importante no cotidiano cultural de nossa sociedade e que primeiramente é elemento chave para a mídia que utiliza sua imagem de forma irrestrita com intuito extremamente consumista. Mas o que, ao nosso ver, gera preocupação é a forma como o esporte é visto por nossas crianças e adolescentes, muitas vezes conduzindo-os a comportamentos agressivos e até violentos.

A partir desta preocupação consideramos necessário enfatizar nos meios educacionais uma abordagem crítica embasada na análise de padrões de comportamento sociais e anti-sociais presentes no esporte, que não são formas estanques de comportamento, mas construídas e que podem como elementos da própria sociedade serem discutidos e reavaliados. É verdade que as normas dominantes e valores vigentes são elementos básicos na formação do fenômeno esportivo, mas é necessário formar um campo para reflexão sobre este fenômeno e possível modificação de alguns valores que o classificam como algo acabado e não sujeito a modificações.

Este espaço ou campo de análise possibilitará a criação de uma nova conceitualização do esporte, um esporte que pode ser criado e refletido e que principalmente pode contribuir com a formação e educação de nossas crianças e adolescentes.

ANEXO 20: Textos motivadores para leitura e ampliação de informações sobre o esporte

Construção de valores através do esporte para crianças e adolescentes
 Secretário do Esporte e Lazer André Lazaroni, acredita desportos podem ser utilizados tanto no lado profissional quanto para suas experiências familiares



No Projeto Vem Ser, o esporte é usado como ferramenta para realização de formação e conscientização da cidadania (Foto: Divulgação/ VemSer)

Separar as crianças em times, entregar uma bola e esperar que os benefícios físicos e sociais do esporte aconteçam não é a melhor maneira de colher o que o esporte pode oferecer. Mais do que diversão ou inclusão social, o esporte pode ajudar a construir valores, como ética, empenho, disciplina, lidar com perdas e metas, trabalho em equipe e auxiliar na formação de caráter de uma criança ou adolescente.

Para o **secretário de Esporte e Lazer do Rio de Janeiro** André Lazaroni, o esporte tem o poder de transformar o cidadão. "Além de ser uma forma de manter e melhorar a saúde, o esporte é capaz de trazer alegria, de aliviar a ansiedade, de formar um bom caráter, ensinar valores fundamentais como respeito, amizade, perseverança, determinação e superação. Em outros casos, existe uma possibilidade de mudança na qualidade de vida, através do esporte como profissão", explica o secretário.

Seja nos campos, nos tatames e nas quadras, a construção de valores através da prática esportiva ocorre quando a criança ou adolescente passa a conhecer as regras de cada atividade, neste momento aprende-se a disciplina, o respeito pelo próximo e a competir, sabendo ganhar ou perder. Para o diretor do Instituto de Educação Física e Desportos da Uerj Edson Almeida Ramos, as regras são fundamentais e contribuem para a formação de caráter do indivíduo. "Por exemplo, no judô há regras em que uma atitude errada pode prejudicar toda a equipe. Assim, o esportista aprende que uma atitude errada na vida pode lesionar um grupo de pessoas", argumenta.



Crianças do projeto Vida a Pititinga aprendem a respeitar o colega dentro e fora de campo (Foto: Divulgação/Vida a Pititinga)

O conceito de competição é muito forte no esporte, e foi pensando nessa questão que Raphael Zaremba decidiu idealizar o **Projeto VemSer**, que oferece aulas de basquete para meninas de comunidade de baixa renda. O objetivo era unir acompanhamento, esporte e psicologia, saindo da lógica de que esporte tem que ser competitivo. "Querida criar uma prática esportiva um pouco diferente das demais, com ênfase em ensinar questões de valores. O foco no processo como resultado, o esporte como ferramenta para a realização de um trabalho de formação e conscientização da cidadania com meninas", afirma. A **Fundação Vida a Pititinga** também realiza projetos que destacam a formação da cidadania de crianças e jovens. A diretora Milena Maria de Jesus explica que o objetivo maior não é formar atletas e sim cidadãos. "O esporte contribui para o caráter, no sentido que afasta as crianças do risco social e possibilita a elas enxergarem um lado diferente da vida", completa.

Para Edson Almeida, da Uerj, o esporte e a atividade física são fundamentais na vida de qualquer pessoa. Inserir-los na vida da criança é o caminho certo, mesmo que ela não se torne um esportista, será um cidadão melhor. Já para o secretário Lazaroni quando uma criança cria vínculos com o esporte, ela tende a carregar essa paixão pelo resto da vida e passa a ter os valores aprendidos no esporte como um norte para a sua formação. "Quando essa ligação acontece, os ensinamentos podem ser utilizados no lado profissional ou para suas experiências familiares. Quando essas lições têm como base a ética, a cidadania e o respeito, isso se torna uma bola de neve positiva e essa criança irá repassar esses ensinamentos e, consequentemente, irá inspirar mais e mais pessoas. Por isso, a importância do esporte como formador de caráter" afirma.

ANEXO 21: Partes que compõem a dissertação/ tipos de organização dessas partes

LÍNGUA PORTUGUESA – Prof^o: Márcio Leandro

Sistematizando Conhecimento



Aluno(a): _____ Ano/Turma: _____

TIPOS DE INTRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

A introdução pode ser construída por um ou mais parágrafos. Quando o texto é construído pelo método dedutivo (do geral para o particular), é nela que se lança a *tese* ou *ideia principal* a ser desenvolvida no texto.

Os principais tipos de introdução são os relacionados a seguir.

Formulação de uma tese a partir de uma declaração inicial

No dia 13 de maio, comemoramos 124 anos da Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil. Mas ainda temos trabalho escravo e seguimos acorrentados numa visão de mundo que não saiu do século 19. Há até iniciativas políticas para retroceder em direitos conquistados pelos negros, descendentes dos escravos e herdeiros de uma dívida histórica da nação.

(Marina Silva. *Folha de S. Paulo*, 18/5/2012.)



Nesse parágrafo, a autora primeiramente apresenta a idade da lei que aboliu a escravidão no Brasil para, a partir desse dado, formular a tese em torno da qual o texto será desenvolvido nos parágrafos seguintes: apesar da lei, persiste no país uma mentalidade atrasada e há ações com vistas a retirar direitos de afro-brasileiros.

Às vezes, a tese apresenta uma subdivisão. Veja um exemplo:

O lamentado resultado da Rio+20 pelo ativismo ambientalista tem merecido nos dias que seguiram o encerramento do fórum diversas abordagens críticas – que vão da falta de vontade política dos países desenvolvidos de avançar em ações efetivas pelo desenvolvimento sustentável até à desidratação da chamada economia verde.

(João Bosco Rabello. *O Estado de S. Paulo*, 24/6/2012.)

Nesse caso, é comum o autor desenvolver a tese em um número de parágrafos equivalente ao da subdivisão. No texto de que faz parte a introdução acima, por exemplo, o autor criou dois parágrafos no desenvolvimento: um para analisar o argumento da "falta de vontade política dos países desenvolvidos" e outro para desenvolver o argumento do insucesso de movimentos ambientalistas, a "desidratação da chamada economia verde".

Interrogação

Faz sentido comparar os crimes perpetrados por um regime sanguinário com aqueles cometidos pelas forças que resistiam a ele? Vale a pena reabrir feridas, falar de tortura, desaparecimentos e execuções sumárias, 40 anos depois? Que destino merecem traidores e delatores que, coagidos, se aliaram aos próprios carrascos?

(Álvaro Pereira Jr. *Folha de S. Paulo*, 23/5/2012.)

Nesse tipo de introdução, o autor formula uma ou mais perguntas sobre o tema e ele próprio deve dar respostas a elas ao longo do texto. Nenhuma pergunta deve ficar sem resposta.



Exemplo

Olho para o meu gato e medito. Medito teologias. Diziam os teólogos de séculos atrás que a harmonia da natureza deve ser o espelho em que os seres humanos devem buscar suas perfeições. O gato é um ser da natureza. Olho para o gato como um espelho. Não percebo nele nenhuma desarmonia. Sinto que devo imitá-lo.

(Rubem Alves. *Pimentas*. São Paulo: Planeta, 2012. p. 14.)



Para introduzir e situar a tese do texto - a harmonia da natureza deve ser o referencial para a busca humana da perfeição - o autor fala de seu gato e toma-o como modelo da sua busca.

Essa introdução é ilustrativa e simbólica e pode ser retomada diversas vezes. Nas redações para o vestibular, entretanto, é preciso tomar cuidado para que a narrativa do exemplo não seja longa demais e prejudique o desenvolvimento da argumentação.

Citação

O filósofo John Rawls propõe um experimento mental para definir o que é justo. Você e seus concidadãos irão estabelecer as regras sob as quais seu país vai funcionar. Virarão normas os princípios com os quais a maioria concordar.

(Hélio Schwartzman. *Folha de S. Paulo*, 27/4/2012.)

Nessa introdução, o autor constrói sua tese a partir de uma citação, o que confere maior credibilidade ao seu ponto de vista, pois ele se apoia na palavra de outrem, que pode ser uma autoridade no assunto, como no texto apresentado, ou em documentos e órgãos de imprensa dignos de crédito, como neste outro texto do mesmo autor:

A revista britânica "The Economist" da semana passada trouxe interessante reportagem sobre o futuro da medicina. De acordo com o periódico, com o envelhecimento da população e o aumento da prevalência das doenças crônicas, vai ser impossível formar tantos médicos quantos seriam necessários pelos padrões do século XX.

(*Folha de S. Paulo*, 10/6/2012.)

Roteiro

Recentemente, envolvi-me num debate com o físico Lawrence Krauss, que publicou um livro no qual afirma que a física hoje explica como o Universo surgiu do nada. Ou seja, a velha questão da Criação sob roupagem científica, e mais um exemplo de arrogância intelectual. É bom começar com Aristóteles, que decidiu que a "natureza detesta o vácuo", declarando que o "nada" não existe, ao menos como vazio absoluto. [...]

(Marcelo Gleiser. *Folha de S. Paulo*, 10/6/2012.)

Nesse tipo de introdução, o autor anuncia o que pretende desenvolver e a forma como vai fazê-lo. Na introdução acima, o roteiro fornecido pelo autor consiste na questão do surgimento do Universo a partir do nada (o que ele pretende desenvolver) e na análise histórica desse conceito (a forma como pretende desenvolver a questão).



TIPOS DE ARGUMENTO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Comparação

Estabelece o confronto entre duas realidades diferentes, seja no tempo, seja no espaço, seja quanto a características físicas, etc. Veja o exemplo:

[...] Nos EUA, o percentual de pessoas que têm curso superior (cerca de 40%) é o mesmo tanto para quem tem idade entre 25 e 34 anos como para os que têm de 55 a 64 anos. O dado é um indicativo de que a população jovem no país não se escolarizou mais do que a geração anterior. [...] Mas, no Canadá, por exemplo, a população entre 55 e 64 anos tem exatamente a mesma escolaridade que nos EUA (40% têm superior completo), porém os jovens já estão à frente dos seus pais (e dos jovens americanos) em educação formal: quase 60% completaram o curso universitário [...].

(Leituras da História, maio 2012, p. 15.)

Nesse caso, compara-se o percentual de pessoas com curso superior nos Estados Unidos no Canadá.

Alusão histórica

O autor retoma acontecimentos do passado para explicar fatos do presente. Veja o exemplo:

Seres humanos são capazes de colaborar uns com os outros numa escala desconhecida no reino animal, porque viver em grupo foi essencial à adaptação de nossa espécie. Agrupar-se foi a necessidade mais premente para escapar de predadores, obter alimentos e construir abrigos seguros para criar os filhos.

(Drauzio Varella. "As raízes do racismo". Folha de S. Paulo, 30/6/2012.)

Argumentos com provas concretas

Consistem na apresentação de números, dados estatísticos, resultados de enquetes, cifras relativas a investimentos, despesas e lucros, renda *per capita*, valores de dívida externa, índices de mortalidade infantil, aumento ou diminuição dos casos de Aids, etc. Veja um exemplo em que se usam resultados de pesquisa:

O número de cidades brasileiras com coleta seletiva de lixo mais que dobrou de 2000 a 2008, mas ainda assim apenas 1.087 municípios, ou 19,5% do total, têm alguma forma de separação para reciclagem. Segundo a pesquisa Índices de Desenvolvimento Sustentável (IDS 2012), divulgada nesta segunda-feira pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, apenas 8,2% das cidades tinham coleta seletiva.

(Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/ibge-revela-carencia-de-coleta-seletiva-de-lixo>. Acesso em: 27/6/2012.)





Argumentos consensuais

São aqueles em que certas “verdades” aceitas por todos são utilizadas. Consistem em afirmações que geralmente não dependem de comprovação, como, por exemplo, “Todo ser humano precisa de uma boa alimentação e lazer”, “A poluição diminui a qualidade de vida nas grandes cidades”, etc.

Argumentos de autoridade ou de exemplo

Apresentam o ponto de vista ou sugerem a imitação das ações de uma autoridade ou uma pessoa conhecida na área do assunto em discussão. Consistem em frases célebres ou em trechos de escritos de cientistas, técnicos, artistas, filósofos, políticos, etc., citados em discurso direto, discurso indireto ou discurso segundo. No caso de citação em discurso indireto, menciona-se o nome da pessoa e faz-se um resumo de suas ideias. Quando transcrita em discurso direto, a citação deve vir entre aspas, com a indicação do autor. Em discurso segundo, usam-se expressões como *segundo fulano*, *de acordo com fulano*... e faz-se um resumo de suas ideias. Veja um exemplo:

Michel de Montaigne (1533-1592) era um admirador de Sócrates, e não apenas por motivos intelectuais. “Não há nada mais notável em Sócrates do que ele ter encontrado tempo para aprender a dançar”, dizia. O filósofo francês não admitiria o ritmo de vida de um profissional do século 21, multitarefa e sem tempo para nada. “Quando eu danço, eu danço; quando eu durmo, eu durmo”, escreveu. “Numa época em que os pensadores valorizavam os escritos longos e difíceis, Montaigne passou a fazer textos curtos. Ele queria resgatar a ideia da filosofia da Antiguidade de guia para a vida das pessoas comuns”, afirma o historiador de filosofia Thomas Dixon, professor da Universidade de Londres [...].

(Tiago Cordeiro e André Bergamin. *Gallie*, abril 2012, p. 41.)

Argumentos de presença

Consistem em ilustrar com histórias, lendas ou parábolas a tese que se quer defender. No texto a seguir, sobre a gravidez na adolescência, o autor ilustrou sua tese com a história de nossas avós:

Nossas avós casavam-se aos 15 ou 16 anos e começavam a procriar, nunca ocorrendo a ninguém daquela época que isso pudesse ser um problema, pois essas gestações eram desejadas. [...]

(Nelson Vitiello. *Pais & Teens*, ano 2, nº 3.)

Argumentos de retorção

O autor utiliza os próprios argumentos do interlocutor para destruí-los. Drauzio Varella, para combater o argumento de algumas pessoas segundo as quais haveria maior segurança na sociedade “se nossa polícia fosse bem paga, treinada e aparelhada de modo a mandar para atrás das grades todos os bandidos”, usa argumento de retorção:

Não sejamos ridículos [...] Os recursos para mantê-los viriam do aumento dos impostos? Dos cortes nos orçamentos da educação e da saúde?

(Folha de S. Paulo, 25/2/2012.)

Ao estruturar um texto dissertativo-argumentativo, convém diversificar os tipos de argumento. Porém, mais importante do que a diversidade e a quantidade dos argumentos, é a utilização de argumentos fortes e bem-fundamentados, que possam, de fato, persuadir o leitor.



TIPOS DE CONCLUSÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

A conclusão de um texto dissertativo-argumentativo geralmente ocupa o último ou os dois últimos parágrafos do texto. Ela pode ser construída a partir de pelo menos cinco procedimentos básicos, relacionados a seguir.

Síntese

Os frutos do programa são inegáveis hoje. A experiência já serviu de modelo para outras partes do mundo. As críticas de que não vingaria dado o seu cunho demagógico caíram por terra após um trabalho sistemático de combate aos desvios e irregularidades. E, em grande medida, por conta da iniciativa, o País viveu uma alavancagem econômica com a chegada ao mercado de milhões de novos compradores.

(*Os emergentes do Bolsa Família*. IstoÉ, 26/10/2011.)

Nesse parágrafo, o autor faz uma síntese dos aspectos que abordou no desenvolvimento do texto, salientando os resultados positivos do programa Bolsa Família. Observe que os argumentos não são retomados por inteiro, pois isso tornaria o texto repetitivo. A retomada, nesse caso, deve ser feita de forma sintética, evitando-se a mera repetição de palavras e frases.

Embora não seja obrigatório, é comum haver um elemento de coesão entre as demais partes do texto e a conclusão. Às vezes, esse elemento fica subentendido, como ocorreu no parágrafo acima, que poderia ter sido introduzido por um elemento coesivo, como *assim*, *portanto*, *desse modo*, *diante disso*, *nesse sentido*, entre outros.

Agregação

Talvez o século XX tenha sido o que mais evidenciou o poder da imagem. Os meios de comunicação de massa serviram a interesses de governos autoritários. O nazismo lançou mão de todo um aparato de propaganda para insuflar a população e difundir suas crenças e ideias. Assim o fizeram tantos outros, como os EUA por meio de Disney, de Hollywood e do "american way of life". Assim o fazem as grandes corporações contemporâneas, elegendo e difundindo ícones e símbolos para gravar suas marcas em nossas cabeças. E assim, de imagem a imagem, caminha a humanidade.

(Candidato da Fuvest. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2010/bestred/106820.jpg>. Acesso em: 23/7/2012.)



Bloomberg/Getty Images

Nesse tipo de conclusão, finaliza-se com uma palavra ou frase que tenha um valor mais abrangente, isto é, apresenta-se uma ideia capaz de reunir todos os aspectos abordados anteriormente.

Na conclusão acima, o autor amplia sua análise sobre o poder da imagem no século XX, desmembrando sua ação em três frentes: a política, a ideológica e a do consumo.



Proposta

Privatizar a escola brasileira não resolve. O que precisamos fazer é torná-la efetivamente pública, de modo que ela passe a atender às necessidades do país e dos alunos que a frequentam. Precisamos parar de pensar nossa educação em termos ideológicos ou mágicos, acreditando em balas de prata, planos nacionais, cláusulas de financiamento ou outras soluções mirabolantes. Não há decreto que resolva. A máquina é complexa e cheia de enguiços. Ou arregaçamos as mangas e mexemos nas engrenagens defeituosas, ou continuaremos nos lamentando.

(Gustavo Loschpe. "As escolas não são públicas". E privatizar não resolve. *Veja*, 27/6/2012.)

Nesse tipo de conclusão, o autor faz propostas ou sugestões para que o problema em análise seja resolvido. Quanto mais concretas forem as propostas, evitando-se sugestões vagas, como "É preciso que todos tomem consciência", ou "Somente quando cada um de nós fizer sua parte", mais persuasivo será o texto como um todo.

No texto acima, em que se discute a privatização das escolas públicas, o autor posiciona-se contra a adoção da medida e sugere que a escola pública deve, antes, tornar-se pública, ou seja, atender, de fato, às necessidades de pais e alunos, e complementa afirmando, de forma metafórica, que é necessário trabalhar com a realidade concreta da educação, sem planos fora da realidade.

Pergunta

Mas, se o futuro é a orientação ideal, não deve ser a única. É preciso valorizar as tradições, que nos fizeram quem somos. Também cabe um hedonismo: ao lado do acelerador está o freio, para que o dia tenha duas dúzias de horas e o ano não passe em branco. Falar nisso, o Natal já tá aí — como vai ser o seu?

(Emiliano Urbim. "Mercado do tempo". *Superinteressante*, nº 285.)

Nesse tipo de conclusão, a pergunta é puramente retórica, pois sua resposta, direta ou indiretamente, já foi apresentada. No texto de que faz parte a conclusão acima, por exemplo, o leitor é orientado a viver com rapidez, estudando, poupando e planejando seu futuro. A conclusão, porém, faz uma ressalva, incentivando-o a ter, também, momentos de lazer, e, na pergunta, apresenta uma síntese dessa ideia.

Surpresa

Ou, numa mistura maligna de arrogância e ignorância — talvez simplesmente porque não temos nada melhor a fazer —, vamos deletar as palavras que nos incomodam, os costumes que nos irritam, as pessoas que nos atrapalham e, quem sabe, iniciar uma campanha de queima de livros. De autores, seria um segundo passo. E assim caminhará para trás, velozmente, o que temos de humanidade.

(Lya Luft. "Vamos queimar os dicionários." *Veja*, 14/3/2012.)



Nesse texto, no qual é discutida a censura a um dicionário por trazer o sentido pejorativo da palavra *zigano*, a autora, de forma irônica, enumera uma série de ações para abolir tudo o que nos incomoda.

Na conclusão-surpresa, além da ironia e do humor, pode haver a citação de escritores, filósofos, estadistas, compositores e outros, de forma literal ou em forma de paródia. Pode haver também uma pequena história, uma piada, um pensamento que ilustre tudo o que se desenvolveu ou atribua novos sentidos ao texto.

ANEXO 22: PLANEJAMENTO RELATIVO À AULA DA PRODUÇÃO INICIAL – VERSÃO I

AULA/DURAÇÃO	01 aula 45 minutos
TEMA DISCUTIDO	Produzindo a dissertação em sua versão inicial (PI) A prática de escrita do gênero textual dissertação escolar Aspectos composicionais, temáticos, linguísticos e de recepção do gênero dissertação
HABILIDADES TRABALHADAS	Compreender a proposta de produção a ser desenvolvida; Produzir o gênero dissertação em sua versão inicial, sem mediação pontual do professor-pesquisador
AÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS	Conversa sobre as características do gênero dissertação; Apropriação da proposta de escrita inicial da dissertação, a partir de uma situação comunicativa previamente estabelecida; Apreensão das características relativas ao gênero dissertação; Compreensão da proposta de produção a ser desenvolvida; Produção do gênero dissertação em sua versão inicial, sem mediação pontual do professor-pesquisador.
NATUREZA DE ATIVIDADE	Tipo de atividade: Coletiva Os alunos e professor participarão das discussões acerca da prática de escrita do gênero dissertação; Os alunos, sob mediação do professor, analisarão a proposta de produção do texto, quando poderão esclarecer dúvidas sobre o comando, a função dos textos motivadores, entre outros; Individual: Os alunos produzirão a dissertação a partir das mediações feitas, anteriormente. Agora, sem a intervenção do professor-pesquisador.
AVALIAÇÃO	O processo avaliativo da aula considerou os seguintes aspectos: Participação dos alunos, durante a discussão e orientação feitas, antes do momento da escrita inicial da dissertação; Registro das intervenções feitas pelos alunos a partir das discussões estabelecidas, durante a aula; Envolvimento dos alunos no momento de escrita do texto dissertativo-argumentativo, em sua versão I; Registro das impressões/ depoimentos dos alunos, no momento de avaliação da aula.

Elaboração própria do pesquisador/Nov. 2016.

APÊNDICES

Documentação comprobatória da autorização
para o desenvolvimento da pesquisa



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E INTERAÇÃO DISCURSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O TEXTO DISSERTATIVO - ARGUMENTATIVO NO 9º ANO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8, Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARCIO LEANDRO SILVA			
6. CPF: 039.281.274-62		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Padre José Augusto Galvão, 932 CENTRO POVINHOS PARAIBA 58150000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 83981390544	10. Outro Telefone:	11. Email: marcio-leandro-pf@bol.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>29</u> / <u>06</u> / <u>2017</u>		<u>Marcio Leandro Silva</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB		13. CNPJ: 12.671.814/0001-37	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (83) 3315-3373		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>MARIA DE FÁTIMA DES. AQUINO</u> CPF: <u>625.344.674-68</u>			
Cargo/Função: <u>COORDENADORA - PROFLETRAS - UEPB</u>			
Data: <u>29</u> / <u>06</u> / <u>2017</u>		_____ Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E INTERAÇÃO DISCURSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O TEXTO DISSERTATIVO – ARGUMENTATIVO NO 9º ANO"

Eu, **Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho**, Professora do Mestrado Profissional em Letras, Professora da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG 1 077 377 / SSP-PB, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB, 21 de junho de 2017.



Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

Orientadora

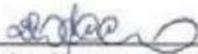
Colégio Municipal Padre Galvão
Reconhecido pela Res. nº 129/84
de 29/03/84 do C. E. E.
CNPJ 01 896 170/0001-69
Rua Cônego João Coutinho, 458 - Centro
POCINHOS - PB

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE POCINHOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO MUNICIPAL PADRE GALVÃO
CNPJ 01.896.170/0001 -69
RUA CÔNEGO JOÃO COUTINHO, 458 – CENTRO – POCINHOS - PB
CEP - 58150000

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado "REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E INTERAÇÃO DISCURSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O TEXTO DISSERTATIVO – ARGUMENTATIVO NO 9º ANO", desenvolvido pelo aluno Márcio Leandro Silva, do Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba sob a orientação da professora Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho.

Pocinhos/PB, 21 de junho de 2017.


Assinatura e carimbo do responsável institucional

Vera Lúcia Chaves Costa Cabral
Diretora Escolar
Resolução Nº 1386/2013

Vera Lúcia Chaves Costa Cabral
Diretora Escolar
Resolução Nº 1386/2013

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR
OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

**Título da Pesquisa: "REFERENCIAÇÃO, ARGUMENTATIVIDADE E
INTERAÇÃO DISCURSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O TEXTO
DISSERTATIVO – ARGUMENTATIVO NO 9º ANO"**

Eu, **Márcio Leandro Silva**, aluno do Curso Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG 2464731–SSP/PB e CPF 03928127462 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, PB, 21 de junho de 2017.

Márcio Leandro Silva
Márcio Leandro Silva
Pesquisador Responsável